குழந்தை உளவியல் 2

(CHILD PSYCHOLOGY-II)

38





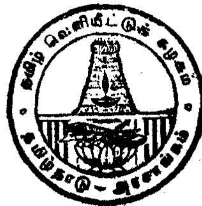
தமிழ் வெளியீட்டுக் கழக வரிசை—28

குழந்தை உளவியல்

(CHILD PSYCHOLOGY - II)

இரண்டாம் பகுதி

ஆசிரியர்
ஆர்தர் டி. ஜெர்சில்டு,
தமிழாக்கம்:
கி. ர. அப்புள்ளாச்சாரி, எம்.ஏ., எல்.டி.,
முன்னாள் முதல்வர்
வ. உ. சி. ஆசிரியர் பயிற்சிக் கல்லூரி, தூத்துக்குடி.



தமிழ் வெளியீட்டுக் கழகம்
தமிழ்நாடு - அரசாங்கம்

முதற்பதிப்பு : பிப்ரவரி 1964

விலை ரூ. 7—00

" Child Psychology "
5th Edition
Arthur T. Jersild

சிவாஜி நியூஸ் பிரிண்டர்ஸ்
12/2 நல்லதம்பி முதலி தெரு, சென்னை—5.

அணிந்துரை

(திரு. எம். பக்தவத்ஸலம், தமிழக முதலமைச்சர்)

தமிழைக் கல்லூரிக் கல்வி மொழியாக ஆக்கி நான்கு ஆண்டுகள் ஆகிவிட்டன. குறிப்பிட்ட சில கல்லூரிகளில் பி.ஏ., வகுப்பு மாணவர்கள் தங்கள் பாடங்கள் அனைத்தையும் தமிழிலேயே கற்று வருகின்றனர். தொடக்கத்தில் இருந்த இடர்ப்பாடுகள் மெல்ல மெல்ல மறைந்துவருகின்றன. நாடு முழுதும் பரந்துள்ள மாணவர்களின் ஆர்வம், 'தமிழிலேயே கற்பிப்போம்' என முன்வந்துள்ள கல்வி ஆசிரியர்களின் ஊக்கம், பிற பல துறைகளிலும் தொண்டு செய்வோர் இதற்கெனத் தந்த உழைப்பு, தங்கள் சிறப்புத் துறைகளில் நூல்கள் எழுதித்தர முன்வந்த நூலாசிரியர்கள் தொண்டுணர்ச்சி, இவற்றின் காரணமாக இத் திட்டம் நம்மிடையே திருப்திகரமாக நடைபெற்றுவருகிறது.

பல துறைகளில் பணிபுரியும் பேராசிரியர்கள் எத்தனையோ நெருக்கடிகளுக்கிடையே குறுகிய காலத்தில், அரிய முறையில் நூல்கள் எழுதித் தந்துள்ளனர்.

வரலாறு, அரசியல், உளவியல், பொருளாதாரம், புவியியல், வேதியியல், உயிரியல், வானியல், புள்ளியியல், தத்துவம் ஆகிய பல துறைகளில் தனி நூல்கள், மொழி பெயர்ப்பு நூல்கள் என்ற இருவகையிலும் தமிழ் வெளியீட்டுக் கழகம் நூல்களை வெளியிட்டுவருகிறது.

இவற்றுள் ஒன்றான குழந்தை உளவியல் — பாகம் 2 என்ற இந் நூல் தமிழ் வெளியீட்டுக் கழகத்தின் 28-வது வெளியீடாகும். கல்லூரித் தமிழ்க் குழுவின் சார்பில் வெளியான 35 நூல்களையும் சேர்த்து இதுவரை 63 நூல்கள் வெளிவந்துள்ளன.

கணக்கிலடங்காத் தடைகளை எல்லாம் அகற்றித் தமிழன்னை கல்லூரிக் கலையாசனத்தில் அமர்ந்துள்ளாள். எனவே, இவ்வன்னையை வாழ்த்துவோமாக. 'உழைப்பின் வாரா உறுதிகள் இல்லை' ஆதலின் உழைத்து வெற்றி காண்போம். தமிழைப் பயிலும் மாணவர்கள் உலக மாணவர்களிடையே சிறந்த இடம் பெறவேண்டும்; அதுவே தமிழன்னையின் குறிக்கோளுமாகும். சென்னைப் பல்கலைக் கழகத்தின் பலவகை உதவிகளுக்கும், ஒத்துழைப்புக்கும் தம் மனம் கலந்த நன்றி உரித்தாகுக.

எம். பக்தவத்ஸலம்.

தமிழாக்கியோன் முன்னுரை

இந் நூற்றுண்டை 'அணுயுகம்' என்று குறிப்பதுபோல், 'குழந்தை தன் உரிமையைப் பெற்ற யுகம்' என்று கூறுவது உண்டு. குழந்தை விடுதலை பெற்றுச் சீராக வளர்க்கப் பெற்றுல்தான் மக்கள் உண்மையில் விடுதலை பெறுவர். குழந்தையை நன்கு புரிந்துகொண்டால்தான் அதைச் சரியாகப் பராமரித்து வளர்க்க முடியும். குழவி வளர்ச்சியின் உண்மைக் கதையே வியக்கத்தக்கதாகும்.

கொலம்பியா பல்கலைக் கழகக் கல்வித்துறைப் பேராசிரியரும், ஹோரஸ்மான் லிங்கனைச் சேர்ந்த ஆராய்ச்சி நிறுவனத் துணைத் தலைவருமான ஆர்தர் டி. ஜெர்சில்டு என்பவரின் 'குழந்தை உளவியல்' என்ற நூல் தலைசிறந்த ஆராய்ச்சி நூல் ஆகும். அது ஒப்பற்றதென்றுல் மிகையாகாது. குழந்தையைப்பற்றி அறிய அறிய இன்னும் அறியவேண்டியது மலைபோல் ஓங்கி நிற்கிறது என்பதை அவர் காண்கிறுர். குழந்தை வளர்ச்சியின் நுட்பமான அம்சங்களை எல்லாம் சமநிலை கொண்டு, ஒழுங்குபடுத்திப் பல தலைப்புகள், துணைத் தலைப்புகள் இவற்றின்கீழ் வகைப்படுத்திக் கூறுகிறுர். கருத்தைக் கவரும் சித்திரங்களும் கருத்துப் படங்களும் கொண்ட இவர் நூல் ஒரு களஞ்சியமே. இது பல்வேறு உலக மொழிகளிலும் மொழி பெயர்க்கப் பெற்றுளது. தொன்றுதொட்டுப் பிள்ளைத் தமிழ் இலக்கியத்தை வழங்கி வரும் தமிழ் மொழியில் இந் நூல் வெளிவருவது பொருத்தமுடையதே. குழந்தை உளவியல் பி.ஏ., பட்டத் தேர்வுப் பாடங்களில் ஒன்றுகும். இந் நூல் மாணவருக்கு மட்டு

மன்றிப் பெற்ருேருக்கும் மற்ருேருக்கும் மிகப் பயன்படும் என்பதில் யாதொரு ஐயமுமில்லே. தமிழ்வெளியீட்டுக் கழகத்தின் சார்பாக இந் நூல் வெளிவருகிறது.

ஜெர்சீல்டு என்பவரின் முதல் நூலேத் தமிழில் மொழி பெயர்க்க அனுமதி அளித்த ப்ரென்டிஸ்-ஹால், நியூஜர்ஸி உடைமையாளருக்கு எமது அன்புகலந்த நன்றி உரித்தாகும்.

கற்றதைச் சிந்தித்துத் தெளிவுபெற வாய்ப்பு அளிக்கும் பொருட்டுச் சென்னேப் பல்கலேக் கழக விளுத்தாள்கள் சில சேர்க்கப்பட்டுள.

தமிழ் உரைநடை விரைந்து வளர்ந்து கல்வி மொழி யாகத் தன் உரிமையைப் பெற்றுவரும் இக் காலத்தில் புதிய கருத்துகளேக் கூறுவதில் இடர்ப்பாடுகள் உள என்பதை யாவரும் அறிவர். புதிய கலேச்சொற்களின் கருத்துகள் நடைமுறையில் தாமாகவே விளங்கும் என்ற நோக்குடன் இந் நூலே எழுதியுள்ளேன்.

மிக விரைவில் இந் நூலே அச்சிட்டு அளித்த சிவாஜி நியூஸ் பிரிண்டர்ஸ் அச்சகத்தினருக்கும் கடப்பாடுடை யேன்.

கி. ர. அப்புள்ளாச்சாரி

ஆசிரியரின் முன்னுரை

நான்காம் பதிப்பில் வெளியிடப்பட்டுள்ள சில கருத்துக்களை இந்த ஐந்தாம் பதிப்பில் வற்புறுத்தியுள்ளேன்; ஆனால், முந்திய தகவல்களைப் புதிய ஆராய்ச்சி முடிவுகளைக் கொண்டும், கடந்த ஆண்டுகளில் நான் பெற்ற அநுபவங்களின் பயனான பக்குவத்தைக்கொண்டும் மீண்டும் சோதித்தலே என் முக்கிய முயற்சி ஆகும்.

'தான்' என்னும் கருத்து, குழந்தையின் வளர்ச்சி சார்ந்த எல்லா அம்சங்களை ஆராய்வதிலும் முக்கிய இயல்புடையது என்பதை மறுபடியும் வலியுறுத்துங்கால், குழந்தை வாழ்க்கையின் அகவய, புறவய அம்சங்களின்—அவனுடைய 'அக' உலகம் 'புற' உலகம்—ஊடாட்டத்தை ஆழ்ந்து ஆராய முயன்றுள்ளேன்.

அங்ஙனம் செய்வதில், தன்னுணர்ச்சியின் தொடக்கம், பொருள்களைப்பற்றிக் குழந்தையின் பொறிக்காட்சி, அவனுடைய வாழ்க்கையில் வெளிப்படையாகவும் மறைந்தும் தொழிற்படும் பலவகை நுட்பங்களையும் தன்னையும் அவன் எவ்வாறு காண்கிறான் என்பது ஆகிய விஷயங்களில் அதிகக் கவனம் செலுத்தியுள்ளேன்.

பெற்றோர்-குழந்தை உறவுகள்சார்ந்த என்னுடைய உரையாடல்களை நூல் முழுவதிலும் விவரித்திருக்கிறேன். பெற்றோர்களும் மக்களும் ஒருவரையொருவர் பாதிக்கும் வழிகள்பற்றிய சமநிலையான விளக்கத்தைப் புதிய இரண்டு

அத்தியாயங்களாகச் சேர்த்துள்ளேன். பெற்றோர்களையும், தந்தையாகவோ தாயாகவோ ஆகப்போவோர்களையும் (இவர்களை மதிப்பிடுவோரையும்), குழந்தை, அவன் பெற்றோர் இவர்கள்பற்றிய தாரான நோக்கங் கொள்பவர் களாக்க இந்த விளக்கம் உதவுமானால் இவ் விஷயத்துக்கு நான் அளித்துள்ள முயற்சியின் நற்பயனை நான் பெற்றவனு வேன். குழந்தை வளர்ச்சியில் பெற்றோர், முதிர்ந்தோர், இணையாளர், இவர்களின் பங்கை மதிப்பிடுவதில் குழந் தையின் மரபுநிலை, சூழ்நிலை இவற்றின் இடைவினைக்கு அதிகக் கவனம் செலுத்தியுள்ளேன்.

குழந்தையுள்ளும் அவன் சூழ்நிலையிலும் இருந்து அவன் வாழ்க்கைப் பேறுகளை உருவாக்கும் அளவுகடந்த ஆற்றல்களின் பின்னலான வலை, இந்தப் பதிப்பை எழுதும் போது என் மனத்தை வெகுவாகக் கவர்ந்துவிட்டது. ஒவ்வொரு பதிப்பும் முந்தியதைவிடக் கவர்ச்சி தருவதாகவும் ஆனால் கடினமானதாகவும் இருப்பதை ஒவ்வொரு நிலையிலும் உணருகிறேன். குழந்தைகளை நான் ஆராய ஆராய, கற்க வேண்டியவை வெகு நிறைய உள்ளன என்பதை நான் நன்கு உணருகிறேன். குழந்தைகளைப்பற்றிய புதிய நூல்களைப் படிக்கும்போதும், பழைய நூல்களை மீண்டும் நோக்கும் போதும், ஏற ஏற உயர்ந்து செல்லும் மலையை ஏறுபவன் போல என்னை நினைக்கிறேன். 'நான் பார்ப்பவை, படிப்பவை, எழுதுபவை எனக்குச் சொந்தமாக அளிக்கும் பொருள் யாது?' என்னும் இடைவிடாப் பிரச்சினை என்முன் நிற்பதை யும் காண்கிறேன்.

இப் புத்தகத்தை ஆக்குவதில் பலர் எனக்கு உதவி யுள்ளார். என் குழந்தைகள், நான் தெரிந்துகொள்ளப் பெரு வாய்ப்பு அளித்த பிற குழந்தைகள், முந்திய பதிப்புக்கு மதிப்புரை தெரிவித்த பல ஆசிரியர்கள், எனது சொந்த மாணவர்கள், தம் கருத்துகளை எனக்கு எழுதும் முயற்சி எடுத்துக்கொண்ட பிற நிறுவன மாணவர்கள் இவர்கள் அனைவருக்கும் என் நன்றி உரித்தாகும்.

நூலினூடேயும் இறுதியிலுள்ள 'பயன்'பட்ட நூல்களின் தொகுதியிலும் நான் மேற்கோள் காட்டியவர்களின் பெயர் களைக் கூறியுள்ளேன். அவர்கள் கொடையை ஒப்புக் கொள்ளுதலும், மூல நூல்களை வாசிக்க விரும்பும் மாணவர் களுக்கு வழிகாட்டுதலும் எனது நோக்காகும்.

இந் நூல் அச்சுக்குப் போகும்போது, அந்நிய மலர்களின் மறு பதிப்புகளையும், வெளியிடாத ஆராய்ச்சிகளின் முதற்

குறிப்புகளையும் தந்து உதவிய உடனுழைப்போர்களின் அன்பைப் பாராட்டுகிறேன். பேராசிரியர் மில்லி ஆமி, டாக்டர் ஃபிலிப்க்ராஸ், பேராசிரியர் வெய்ன் டென்னிஸ், டாக்டர் ஹாரியட் ரெய்ன்கோல்டு, பேராசிரியர் டாரதி எச். எய்கார்ன், டாக்டர் ஆர். எல். டிபஸ், டாக்டர் ஆர். மெய்லி, திரு. ஆப்ரஹாம் டானென்பாம், பேராசிரியர் மேரி கவர் ஜோன்ஸ், பேராசிரியர் எஸ். ஆர். ஜயஸ்வால் இவர்கள் மதிப்புக்குரிய விஷயங்களை அளித்தனர்.

ப்ரெண்டிஸ் ஹாலில் உள்ள என் நண்பர்களுக்கு எனது அன்பு கலந்த நன்றியைத் தெரிவிக்க விரும்புகிறேன். முக்கியமாக. திரு. எட்கார் பி. தாமஸ் என்பவருக்கு அவர் கூறிய யோசனைகளுக்கும் அளித்த ஆதரவுக்கும், குமாரி நான்ஸி ஓடோனேப் கையெழுத்துப்படிகளைப் பதிப்பித்ததற்கும் நான் கடமைப்பட்டுள்ளேன்.

இப் புத்தகத்தை எழுதுவதிலும், மேற்கோள்களின் இடங்களைக் காண்பதிலும் அளவற்ற இனங்களைச் சரிபார்ப்பதிலும் உதவிய • நெருங்கிய துணையாளர்களுக்கு நான் ஆழ்ந்த நன்றி செலுத்துகிறேன். குமாரி மார்லீன் மில்லர், மிஸஸ் லிலி ஸ்ப்ரேக்கர் டிமிட்ராவ்ஸ்கி, திருமதி அடிலி பிராட்கின், குமாரி ஈவ் அலிரு இவர்கள் ஈடுபாட்டுடன் உதவியுள்ளனர். டாக்டர் வாண்டா வாக்கர் இந் நூலுக்கு ஆசிரியருக்குதவும் கையேடு ஒன்றைத் தயாரித்துள்ளது பற்றி மகிழ்ச்சியுறுகிறேன். இந் நூலை ஆக்குவதில் என் மனைவியார், என் மக்கள் இவர்களின் பொறுமையாலும் ஆதரவாலும் ஊக்கம் பெற்றுள்ளேன்.

ஏ. டி. ஜை.

பொருளடக்கம்

மூன்றும் பிரிவு

மனவெழுச்சி வளர்ச்சி

குழந்தை உளவியல்

மூன்றாம் பிரிவு

மனவெழுச்சி வளர்ச்சி



11. மனவெழுச்சியின் பொருள்

அன்பு, மகிழ்ச்சி, இன்பப் பேரவா (Sensuality), நகைச்சுவை

குழந்தை ஒன்றை நாம் புரிந்துகொள்ள வேண்டுமானால் அதன் நான்கு வகை அநுபவ நிலைகளைப் (dimensions) பற்றியும் எவ்வளவு அறிய முடியுமோ அவ்வளவையும் நாம் அறிந்திருக்க வேண்டும். நான்கு வகை அநுபவங்களாவன: அதனுடைய வெளிப்படைச் செயல்கள், தனிப்பட்ட கருத்துக்கள், உணர்ச்சிகள், ஊக்கிகள் (motives) இவைகளாம். ஒரு குழந்தை தன் கருத்தை அறிந்து சொல்வதும், அதன் உணர்ச்சியும், விருப்பமும், செயலும் ஆகிய இவைகள் அனைத்தும் ஒத்திருக்கு மானால் இந்த நான்கு அநுபவ நிலைகளும் ஒன்றுபட்டுவிடும். ஆனால், பல சமயங்களில் அது தன் கருத்துக்களையும் உணர்ச்சிகளையும் வெளியிடத் தவறிவிடும்; சில வேளைகளில், இவைகள் அதன் செயலுக்கும் சொல்லுக்கும் நேர்மாருக இருக் கின்றன. தனது நடத்தைக்கு அது கூறும் 'காரணமும்' அதன் உண்மைக் காரணமும் வேறுபடும்போதும், தனது ஏமாற்றம் பிறருக்குத் தெரியாதபடி அது தன் புன்சிரிப்பால் மறைக்கும் போதும், தனக்கு அச்சம் ஏற்பட்டிருக்கும்போது சினம் ஏற் பட்டிருப்பதுபோல் அது நடிக்கும்போதும் இந்த முரண் ஏற்படு கிறது.

குழந்தை ஒன்றின் உணர்ச்சியை நாம் அறிய வேண்டியது அவசியம்; தான் ஒரு தனி ஆளாக (person) இருப்பதன் இயல்பை நன்கு அறிவதற்கும், அதன் சுவையைச் சிறப்பாக அநுபவிப்ப தற்கும் ஒருவனது உணர்ச்சிதான் கருவியாக நிற்கிறது. குழந் தைக்கு வயது ஏற ஏற, குழந்தையின் இந்த அநுபவ நிலை-உணர்ச்சி-பிறருக்குத் தெரியாமல் மறைந்து நிற்கத் தொடங்கி விடுகிறது. வயதில் சிறிய ஒரு குழந்தையைவிட வயதில் பெரிய குழந்தை தன் கருத்துக்களையும் உணர்ச்சிகளையும் நன்கு வெளி

யிட முடியும். இதே போல, தன் கருத்துக்களையும் உணர்ச்சிகளையும் நன்கு மறைத்துக் கொள்ளவும் முடியும். தனது மனத் துடிப்புக்கு ஏற்பத் தன் செயல்களை இயங்கும்படி செய்தல், மறைத்துப் பாசாங்கு செய்தல் இவ்விரண்டும் நன்கு இதனால் முடியும்.

மனவெழுச்சியின் பொருள்

மனம் 'நெகிழ்வது' என்பதே மனவெழுச்சி என்பதன் பொருளாகும். இந்த நெகிழ்வின் வெளி அறிகுறிகள் சிரிப்பாகவோ, கண்ணீராகவோ தோன்றும். இதன் உட்பொருள் மூன்று வகை அநுபவத்தைத் தன்னுள் அடக்கியதாகும். இந்த அநுபவங்கள் சில சமயம் தெளிவாக இருக்கும். சில சமயம் மங்கலாகவே இருக்கும். முதலாவதாகக் களிப்பு, சோர்வு, சினம், அச்சம் போன்ற உணர்ச்சிகள் இதில் அடங்கும். இரண்டாவதாக ஒரு செயலில் துடிப்பு, அடிப்பது, ஓடுவது, இன்ப நிகழ்ச்சி ஒன்றைத்தேடி நீடிப்பது போன்றது அதில் அடங்கும். மூன்றாவதாக, அகவயத்தில் இந்த உட்துடிப்புக்களையும் உணர்ச்சிகளையும் எது உண்டாக்குகிறது, எது உண்டாக்கக் கூடும் என்ற தெரிநிலையும், காண்டலும் (awareness) இதில் அடங்கும். ஆனால் அடிக்கடி அதன் விவரங்கள் தெளிவற்றிருக்கும்.



இந்த உணர்ச்சிகள், உட்துடிப்புக்கள், அகவய அறிவு இவைகளெல்லாம் ஒருவரது அநுபவத்தில் நன்கு தெளிவு பெறுதவைகளாக இருக்கலாம்; இதை நாம் முன்னமே சொல்லியிருக்கிறோம். கவலை போன்ற சாதாரண மனவெழுச்சிகள் பற்றிய அகவய அறிவு, மனவெழுச்சி பெற்றவனுக்குத் தெளிவாக இருப்பதில்லை.

முந்திய மனவெழுச்சி எதிர்வினைகள்

பிறக்கும்போது, மனவெழுச்சி சம்பந்தமான நடவடிக்கைகள் தெளிவாகவோ, வேறுபாடு நன்கு தெரியும்படியோ இருப்பதில்லை என்பதை மூன்றும் அத்தியாயத்தில் பார்த்தோம். வயதான பிறகு ஒருவனுக்குக் கிளர்ச்சி ஊட்டும் பல மனவெழுச்சிகள் அவன் குழந்தைப் பருவத்தில் கிளர்ச்சி ஊட்டுவதில்லை.

[1] பான்ஸ்ஃபீல்டு, ஆர்பிஸன் (Bonsfield & Orbison 1952) என்பவர்கள் மனவெழுச்சி பற்றிய ஒரு கொள்கையை வெளியிட்டிருக்கிறார்கள்.

குழந்தை பெரிதாக ஆக அதன் மனவெழுச்சி வெளிப்பாடுகளும் நன்கு விளக்கம் பெறுகின்றன. பத்து வயது குழந்தை ஒன்று அச்சம், வியப்பு, மனநிறைவு, சினம் போன்ற உணர்ச்சிகளுக்கு உட்பட்டிருந்தபோது-இவை ஏற்படக் காரணமான சூழ்நிலை அமைந்திருந்தபோது-அக்குழந்தையை ஒவ்வொரு நிலையிலும் நிழற் படம் எடுத்திருந்தனர். இந்த நிழற் படங்களைப் பார்த்துக் குழந்தையின் உணர்ச்சிகளை ஊகிக்குமாறு சில பெரியவர்களைக் கேட்டுக்கொண்டனர். அவர்கள் பெரும்பாலும் சரியாகவே ஊகித்தனர். அதைத் தற்செயல் என்று கூறுவதற்கில்லை. தம் மனவெழுச்சிகளைக் காட்டக் குழந்தைகள் வெளியிடும் ஒலிகளும் வயதேற ஏறவே தெளிவு பெறுவன.

தேவைகள், உந்துகள், ஊக்கிகள், இலட்சியங்கள் இவற்றின் பங்கு

ஒரு நிகழ்ச்சியால் குழந்தை பெறக்கூடிய விளைவுகளைச் சார்ந்தே மனவெழுச்சி தொழிற்படும். அதனுடைய ஊக்கிகளுக்கும் திட்டங்களுக்கும் ஆதரவளிக்கும் அல்லது தீங்கு விளைவிக்கும் நிகழ்ச்சிகள், அது செய்ய விரும்பும் செயல்களுக்கு உபகாரம் செய்யும் அல்லது தடையாகும் நிகழ்ச்சிகள், அதன் ஆசை அல்லது இலட்சியங்களுக்கு உதவும் அல்லது முட்டுக்கட்டை போடும் நிகழ்ச்சிகள் இவை நேரும்போது, குழந்தை ஒன்று மனவெழுச்சி வயப்படுவது இயல்பு. இதன் பயனாக ஒரே மாதிரியான வெளி நிகழ்ச்சி ஒன்று பலவகைப் பயன்களுக்குக் காரணம் ஆகலாம். ஒரு செயலுக்கு முனைந்து நிற்கும் குழந்தையை யாராவது கட்டிப் பிடித்தால் அதற்குக் கோபம்தான் வரும்; ஆனால், தன்னை யாராவது கொஞ்ச வேண்டும் என்ற மன நிலையில் இருக்கும் குழந்தைக்கு இந்தக் கட்டிப் பிடிப்பு இன்பத்தையே தரும்.

ஒருவனிடம் மனவெழுச்சி உண்டாக்கும் உந்துகள் எல்லாவற்றுக்கும் பட்டியல் தருவது என்பது முடியாத செயல். சில தூண்டுதல்கள் எல்லோருக்கும் பொதுவான மூலக் கூற்றைச் சேர்ந்தவை; எல்லோருக்கும் நன்கு விளங்கக் கூடியவை. அவை பசிக்கும்போது சோறு தேடும் உந்தல் போன்றவை; மற்றத் தூண்டுதல்களோ அறிவு, அநுபவம் இவைகளுக்கு உட்பட்டு அவரவரிடம் சிறப்பாக நிற்பவை ஆகும். (அவை நாடகக் கொட்டகைச் சீட்டுப் பகுதிகளைச் சேகரிக்க வேண்டும் என்பது

குழந்தையின் புறணி (Cortex) முழுவளர்ச்சி பெருமையினாலும், உட்சுரப்பிப் பொருள்கள் குறைவாக இருப்பதாலும், உணர்ச்சி பற்றிய சில உடலியல் துலங்கல்களுக்கு இவையே அடிப்படை. குழந்தைகளின் மனவெழுச்சி ஆற்றல் ஓர் எல்லைக்கு உட்பட்டே இருக்கும் என்பது இவர்கள் கொள்கை.

போன்றவை). என்றாலும், தொழிற்படும் சில ஊக்கிகளின் குழுக்களைக் குறிப்பிட முடியும்.

சில உந்தல்கள் ஓர் உயிரின் அடிப்படைத் தேவைகளோடு (primary needs) இணைந்தவை ஆகும். அவை உணவுத் தேவை; குடிப்புத் தேவை; காற்று, ஓய்வு, தூக்கம் இவற்றின் தேவை; குளிர், சூடு, இவற்றிலிருந்து பாதுகாப்புத் தேவை; உராய்வு அல்லது காயங்களால் உடல் திசுக்களுக்கு ஏற்படும் தீங்குகளிலிருந்து பாதுகாப்புத் தேவை போன்றவை. இந்தத் தேவைகளுக்கு ஏற்ப (நீர்த் தேவை உள்ளவனது நீர் வேட்கை போன்ற) பலதரப்பட்ட வேட்கைகள் தோன்றும்.

இதோடு, மற்றப் பிராணிகளுக்குப் போலவே, மனிதனுக்கும் தன் ஆற்றலைப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்ற உந்தல் இருக்கிறது. உதாரணமாகத் தவழவும், நடக்கவும், துணிந்து செயல்படவும், புதியவற்றை ஆராயவும் காரணமான உந்தல்களை நாம் குழந்தைகளிடம் காண்கிறோம்.

மற்றவர்களோடு ஏற்படும் உறவு பற்றியவை இன்னொரு வகை ஊக்கிகள்: பலரோடு பழக வேண்டும் என்ற ஆசை; யாருக்காவது உரிமைப்பட வேண்டும் என்ற தேவை; பிறர் தன்னை ஏற்க வேண்டும் என்ற தேவை; தனக்கென்று ஓர் இடம், தன் வயதினர் குழுவில் ஒரு மதிப்பு வேண்டும் என்ற தேவை போன்றவை. இந்த ஆசைகள் குழந்தைக்குக் குழந்தை வேறுபடுகின்றன; அறிவும் அநுபவமும் இவற்றைப் பாதிக்கின்றன.

இவையன்றிச் சிறப்பாகச் சிலரிடம் மட்டும் காணப்படும் ஊக்கி வகைகளிலும் பல இருக்கின்றன: அக்கறை, விருப்பம், ஆசை, தேவை, நம்பிக்கை போன்ற தினசரி வழக்குச் சொற்களால் குறிப்பிடப்படுபவை இவைகள்.

குழந்தை பெரியவன் ஆக ஆக, அவன் மனவெழுச்சியில் முதலிடம் பெறும் மனவெழுச்சி, தன் மதிப்பைக் காப்பாற்றிக் கொள்ளும் ஆசையும், தன்னைப் பற்றித் தான் கொண்டுள்ள கருத்துக்களையும் பெருமைகளையும் காப்பாற்றி நிலை நாட்டிக் கொள்ள வேண்டும் என்ற ஆசையுமே ஆகும்.

மனவெழுச்சியும் வளர்ச்சியின் வேறு அமிசங்களும் ஒன்றோடொன்று பிணைதல்

குழவிப் பருவத்திலும் அதற்கு அடுத்த பருவத்திலும் நிகழும் மனவெழுச்சி வளர்ச்சி வேறு வளர்ச்சி அமிசங்களோடு நெருங்கிய தொடர்புடையதாகவே இருக்கிறது. குழந்தையின்

புலன்கள் தீவிரம் அடைய அடைய, பகுத்தறியும் திறனும், கண்டறியும் திறனும் முதிர முதிர, ஓர் அமிசத்தில் அல்லது வேறோர் அமிசத்தில் அது வளர்ச்சி பெறப் பெற, அதனுடைய மனவெழுச்சிகளைத் தூண்டும் வீச்சும் அகன்று கொண்டே வருகிறது. குழந்தையின் அறிவும் கற்பனையும் வளர வளர, அதன் மனவெழுச்சிக்குக் காரணமான பொருள்கள், அதிகமாக அறிகுறிகளோடும், கற்பனைப் பொருள்களோடும், நுண் திட்டங்கள் மதிப்புக்கள் இவைகளோடும் அதிகமான தொடர்பு கொள்ளத் தொடங்குகின்றன.

மனவெழுச்சி வளர்ச்சியும் மற்ற வளர்ச்சிகளும் ஒன்றோடொன்று இணைந்து பின்னி நிற்பதன் விளைவுகளுள் ஒன்று பின் வருவதாகும்: குழந்தை ஒரு வளர்ச்சி அமிசத்திலிருந்து மற்றொன்றுக்கு நகரும்போது, வெளித்தூண்டுதல் ஒன்றன் பலனாக ஏற்படும் மனவெழுச்சிகள், முன் நிலையில் இருந்ததற்கு மாறுபட்டவையாக இருப்பதோடல்லாமல், வெளித்தோற்றத்துக்கு நேர் முரணானவையாகவும் இருத்தல் கூடும். ஒரு நிலையில் பேச்சுக் கொடுத்தவுடன், பேச்சு, கோபப் பேச்சானாலும் கூட, குழந்தையினிடம் புன்முறுவல் தோன்றுகிறது; இதே கோபப் பேச்சு வேறு ஒரு பிந்திய வளர்ச்சி நிலையில் பயத்தையும், இன்னும் பிந்திய வளர்ச்சிநிலையில் மனச்சங்கடத்தையும் தரலாம். இதேபோல், புதியவர்களைக் கண்டு ஒரு நிலையில் புன்முறுவல் பூத்த குழந்தை, பின்னிலையில் அச்ச உணர்ச்சியையும் இன்னும் பின்னிலையில் அக்கறை, அறியும் ஆவல் (Curiosity) இவற்றையும் காட்டலாம். எட்டுமாதப் பருவத்தில் மகிழ்ச்சியோடு ஒரு பொம்மையைக் கையாண்டு, அதைக் கையால் மொத்தி விளையாடும் குழந்தை ஒன்று, பன்னிரண்டு மாதப் பருவத்தில் அது எப்படி இயங்குகிறது என்று கண்டு பிடிக்க முயன்று, முடியாமையால் ஏற்பட்ட வெறுப்புக் காரணமாகவோ, அதைப் பகுதி பகுதியாகப் பிரிக்க முயன்று, முடியாமையால் ஏற்பட்ட வெறுப்புக் காரணமாகவோ சினம் கொண்டுஅதைக் கீழே அடித்து உடைக்க முயலலாம்.[1] அடுத்த வளர்ச்சி நிலையில் அது எப்படி இயங்குகிறது என்பதைக் கண்டறிந்த குழந்தை - இன்ப உணர்ச்சியைக் காட்டலாம். அடுத்த வளர்ச்சி நிலையில் - அது தன் கைகளுக்கோ அறிவுக்கோ சவால் விடா தநிலையில் (அதைப்பற்றி அக்குழந்தை முற்றும் அறிந்த நிலையில்) அது குழந்தையைக் கவர்வதும் இல்லை; அதற்கு வெறுப்பூட்டுவதும் இல்லை. இதற்கும் அடுத்த நிலையில்-குழந்தைக்கு என்னுடையது, உன்னுடையது என்ற உரிமை விளங்கிய பிறகு-அது பொம்மையைத் தானாகவே மற்றொரு

[1] குழந்தை ஒன்றின் மனவெழுச்சியில் வளர்ச்சி காரணமாக ஏற்படும் மாறுதல் கள்பற்றிய சுவையான ஆராய்ச்சி ஒன்றை மெய்லி (Meili 1957) என்பவரின் அறிக்கையில் காணலாம்.

குழந்தைக்குக் கொடுக்கலாம்; அல்லது சினத்தோடு, அதை உரிமையாக்கிக் கொள்ள விரும்பும் மற்ருெரு குழந்தையின் கையிலிருந்து (அந்தப் பொம்மை இப்போது அதன் மனத்தைக் கவராமல் இருந்தும் கூட) பிடுங்கலாம். அது தன்னுடைய சொத்து என்பதை நிலைநாட்டலாம். இந்த அத்தியாயத்திலும் அடுத்த இரண்டு அத்தியாயங்களிலும் குழந்தையினிடம் தோன்றும் உடல் இயக்கம், அறிவு, சமூகம் இவற்றின் வளர்ச்சி சார்ந்த மனவெழுச்சி எதிர் வினைகளுக்குப் பல உதாரணங்களைப் பார்க்கலாம்.

உணர்ச்சிகளை மறைத்தலும் அடக்கலும்

குழந்தைப் பருவத் தொடக்கத்தில் குழந்தையின் மனவெழுச்சி வெளியீடு நோக்கமற்றதாயும் தெளிவான குறிப்பற்றதாயும் இருக்கிறது என்பதையும், வயது ஏற ஏறக் குழந்தை தன் மனவெழுச்சிகளைத் தெளிவாக வெளியிடுகிறது என்பதையும் நாம் முன்னமே பார்த்தோம். என்ருலும், மனவெழுச்சியின் வேகத்தை அடக்கிக்கொள்ளத் தூண்டும் சக்திகளும், உணர்ச்சிகளை மறைத்துக் கொள்ளத் தூண்டும் சக்திகளும் குழந்தைப் பருவத் தொடக்கத்திலிருந்தே தொழில் புரியத் தொடங்குகின்றன.

பல குழந்தைகள் மனவெழுச்சிகளை அடக்கிக்கொள்வதற்கும், 'உண்மை' உணர்ச்சிகளை மறைத்துக் கொள்வதற்கும் முக்கிய காரணம் அவை மற்றவர்களால் அடக்கியாளப்படுவதேயாகும். மனவெழுச்சிகளின் தீவிரத்தை அடக்கி ஆள்வது, ஓரளவு வளர்ச்சிச் செயல் அல்லவா, பண்பாட்டுச் செயல் அல்லவா என்று நாம் கேட்கலாம். சில விலங்குகள்-நாய்களை எடுத்துக் கொள்வோம்-குட்டிகளாக இருக்கும்போது அதிகமாகக் குரைக்கின்றன, முனகுகின்றன, அழுகின்றன. ஆனல் வயதேற ஏற இச்செயல்கள் குறைவு படுகின்றன (வயதான நாய் தன் மனவெழுச்சிகளையும் உணர்ச்சிகளையும் நன்கு அடக்கி ஆளப் பழகி விட்டது என்பதே இதன் காரணமாக இருக்கவேண்டும் என்பதில்லை; அழவும் முனகவும் வேண்டிய அவசியம் அதற்குக் குறைவாக இருக்கலாம்). நேர் முகமாகக் குறிப்பாகச் சொல்ல வேண்டுமானல், குழந்தைகளிடம் மிகச்சிறு வயதிலேயே, தங்கள் மனவெழுச்சிகளை அடக்கிக் கொள்ளவோ, மாற்றிக் கொள்ளவோ வேண்டிய ஆற்றல் இருப்பது ஆராய்ச்சியால் தெரியவருகிறது. முதல் வயதுக்கும் இரண்டாம் வயதுக்கும் இடைப்பட்ட காலத்திலேயே சில குழந்தைகள், பிறர் தங்கள் விளையாட்டுப் பொம்மையைப் பிடுங்கிய போது தங்கள் அழுகையை அடக்க முயல்வதையும், கண்ணீரைத் தடுக்கப் போராடுவதுபோல் முயல்வதையும் தாம் கண்டதாக

மெய்லி (1947) கூறுகிறார். இதே பருவத்தில் கட்டாயச் சிரிப்பு, பாசாங்குச் சிரிப்பைப்போன்றவைகளையும் மகிழ்ச்சிச் சிரிப்பில்லாத குழப்பச் சிரிப்பைப் போன்றவைகளையும் குழந்தைகளிடம் கண்டதாகவும் இவர் கூறுகிறார். ஏமாற்றம் அடைந்த குழந்தை ஒன்றினிடம்-தான் விரும்பியதைச் செய்ய முடியாமல் தடுக்கப்பட்ட குழந்தை ஒன்றினிடம்— சின உணர்ச்சி இயல்பாகத் தோன்றுவதற்குப்பதிலாக இயற்கை அல்லாத சிரிப்புத் தோன்றினால், அது பெற்ற பயிற்சி காரணமாக அது நாகரிகமாக நடந்துகொள்ள முயல்கிறது என்பதே பொருளாகும். குழந்தை வளர்ச்சியின் உள் அமிசமான ஏதோ ஒன்றுகூட இந்த அடக்க முயற்சிக்கு உதவியிருக்கக்கூடும். மனவளர்ச்சி முன்னேற்றம் காரணமாக இந்தச் செயல்தடை அல்லது ஏமாற்றத்தைக் குழந்தை, தன் அறிவுக்குத் தூண்டுதலாக எண்ணும் நிலை வரலாம்; தன் விருப்பத்துக்கு ஏற்பட்ட தடையைக் கோப உணர்ச்சிக்குத் தூண்டுதலாக எடுத்துக்கொள்ளும் நிலையைக் குழந்தை கடந்திருக்கலாம்.

மனவெழுச்சியை மறைப்பதற்குக் காரணமான பிறர் நெருக்கடி (Pressures)

குழந்தை தன் மனவெழுச்சிகளை அடக்கிக்கொள்ள வேண்டும்; சினம் காட்டக் கூடாது; அச்சம் கொள்ளக் கூடாது என்ற நினைப்பூட்டல்களை ஆரம்பத்தில் பெற்றோர்களிடமிருந்தும், பிறகு உடன் பிறந்தோர்களிடமிருந்தும், அடுத்தபடியாக அந்நியர்களிடமிருந்தும் பெறுகிறது. மனவெழுச்சிகளை மறைத்துக் கொள்ளவேண்டும் என்ற அறிவுரை மட்டும் அன்று; மனவெழுச்சிகளுக்கே இடம் கொடுக்கக்கூடாது என்ற அறிவுரையும் குழந்தைகளுக்குக் கிடைக்கிறது: 'அச்சப்படுவதற்கு ஒன்றும் இல்லையே'; 'என்னிடம் ஒன்றும் கசந்து கொள்ளவேண்டாம்'; 'சிரிப்பதற்கும் அழுவதற்கும் என்ன இருக்கிறது இங்கே?' என்பது போன்ற அறிவுரைகள், மனவெழுச்சிகள் வெளிவராமல் புதைப்பதற்குக் காரணமான பல நெருக்கடிகள் குழந்தைகளுக்கு ஏற்படுகின்றன. தங்கள் உணர்ச்சிகளை மாற்றிக் காட்டவும், மறைத்துக் கொள்ளவும், புதுப்புது வகைகளில் அவற்றை வெளியிடவும் குழந்தைகள் பயின்று விடுகிறார்கள்.

''அழாதே''

துக்கம், சோகம், வலி, கவலை இவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்டு தோன்றும் உணர்ச்சிகள் வெகு தீவிரமாகத் தோன்றி, அதன் காரணமாக அழுதே தீரவேண்டும் என்ற நிலை உண்டாகும்போது, இந்த உணர்ச்சிகளை அடக்கும்படியோ, மறைக்கும்படியோ குழந்தைகள் பெரும்பாலும் வற்புறுத்தப்படுவதையும்,

இது காரணமாகத் தங்கள் உணர்ச்சிகளை ஏமாற்றுவதோடு, தங்களையே ஏமாற்றிக்கொள்ளும் நிலைகள் அடைவதையும் பல உதாரணங்கள் நமக்குத் தெரிவிக்கின்றன.

தாக்குதலால் காயப்படும்போது உரக்க அழுதலும், மனத்தில் துன்பம் மிகுந்தபோது விக்கி அழுதலும், தனியே விடப்பட்ட போது கண்ணீர் விடுதலும், அச்சம் ஏற்பட்டபோது கீச்சிடு தலும், தன் சினத்தை யார் மேலும் காட்ட முடியாத பலவீனம் காரணமாகக் கூச்சல் இடுதலும் குழந்தையின் இயற்கைச் செயல் களாகும்; பலவீனமான அது இந்தச் சந்தர்ப்பங்களில் வேறு என்னதான் செய்ய முடியும்?

ஆனாலும், பெரியோர் பலரும், வயதான குழந்தைகள் பலரும், யாராவது அழுவதைப் பார்த்தால் வெறுப்புணர்ச்சி கொள்கிறார்கள். கண்ணீரைக் கண்டாலும், அழுகைக் குரல் கேட்டாலும் கவலை கொள்பவர்களும் உண்டு. எனவே தங்கள் வளர்ச்சி காரணமாக ஏற்படும் இயற்கை மாறுதல் ஒருபுறம் இருக்க (அழுகை பயன்படும் சந்தர்ப்பங்களில் வேறுபாடு ஏற்படு கிறது), தங்கள் சிறு வயதிலிருந்தே உணர்ச்சிகளை இயற்கைச் செயல்கள் மூலம் காட்டக்கூடாது என்ற நெருக்கடி குழந்தை களுக்குச் சூழ்நிலையால் (பெரியவர் அழுகையினிடம் காட்டும் வெறுப்பு முதலியவற்றால்) ஏற்பட்டுவிடுகிறது. தம்மை அழச் செய்யக்கூடும் உணர்ச்சிகளையே மறைக்கவேண்டிய நெருக் கடியும் அவர்களுக்கு இருக்கிறது; இத்தகைய உணர்ச்சிகள் உண்டாகாமல் தடுக்கும் முயற்சியிலும் அவர்கள் ஈடுபட வேண்டியதாகிறது.

ஆசிரியருக்கு இந்தச் சந்தர்ப்பத்தில் பத்திரிகைக்கதை ஒன்று நினைவுக்கு வருகிறது: கைக்குழந்தை ஒன்று பல மாடி உயரத்தில் உள்ள ஒரு சன்னல் வழியே கீழே தரையில் விழுந்து விட்டது. தெய்வாதீனமாகப் பிழைத்து, உரக்க அழுதுகொண்டிருந்தது. எடுக்கப் பறந்தோடிய தாய் அதை வாரி அணைத்தவளாய், 'அழாதே' என்று சொன்னாளாம். அழும் உரிமையைப் பெறக் குழந்தை ஒன்று நூறுவது மாடியிலிருந்து விழ வேண்டும் போலும்! 'அழாதே' என்ற தாயின் சொல் கட்டளை அல்ல; அது தாயின் கவலையையே காட்டுகிறது. என்றாலும் அவள் கவலை இந்த வார்த்தைகளாக வெளிவந்தது கவனிக்கத்தக்கது. அழுகையானது தவறானதுபோலும் என்ற எண்ணத்தைத்தான் இத்தகைய கட்டளைகள் குழந்தையின் மனத்தில் உண்டாக்கும். தம் மனத்தில் புதைந்து கிடக்கும் நினைவுகளை ஒதுக்கி விட்டதாக நினைக்கும் உணர்ச்சிகளைத்—தாங்கள் குழந்தைகளாக இருந்து சினத்தால் அழவோ, அச்சத்தால் வீரிடவோ, தாக்குதலாலோ,

தனிமையாலோ, பலவீனத்தாலோ, கண்ணீர் விடவோ விரும்பிய பழைய நினைவுகளைக் குழந்தையின் அழுகை கிளறிவிடுவதுதான், அழும் குழந்தைகளிடம், 'அழாதே' என்ற கட்டளையைப் பெரியவர்கள் இடுவதற்குக் காரணமோ என்னவோ? பழைய, புதைந்து போன துக்கங்களின் நினைவுகளைத் திரும்பப் பெறுவதே பெரியவர் ஒருவருக்குத் துன்பமான அநுபவம் தான்; வேருெருவர் அழுகையால் இந்த நினைவு கிளறிவிடப்பட்டாலோ, அதனுல் ஏற்படும் கவலையும் துன்பமும் இன்னும் அதிகமாகவே இருக்கும். அழுகையை அடக்கும்படி குழந்தையிடம் சொல்வது, உன்னில் ஒரு பகுதியைப் புதைத்துவிடு என்று சொல்வது போலத்தான்; 'உணர்ச்சிகளும் மனவெழுச்சிகளும் தோன்றும் போது அவற்றை எதிர்த்துப் போராட வேண்டும்; அவற்றை அடக்க வேண்டுமே அன்றி வெளியிடக் கூடாது' என்று கட்டளை இடுவது போன்றது தான் இது. இப்படிச் செய்வதால் அதனது நேரான-மன-வளர்ச்சியில் நாம் குறுக்கிட்டு, அதன் வளர்ச்சியின் போக்கை மாற்றுபவராகவே ஆவோம். பெரியவர் ஒருவர் குழந்தைகளின் மனவெழுச்சிகளைப் புரிந்துகொண்டு, அந்த மனவெழுச்சிக்குக் காரணமான நிபந்தனைகளைக் குழந்தை சமாளிக்க உதவ வேண்டும் என்று எண்ணுவாராளுல், உணர்ச்சிகளை உள்ளபடி குழந்தை அநுபவிக்கும்படி செய்வதுதான் முறை. அவற்றை மறைக்கவோ, மாற்றவோ, அவற்றை ஏற்காமல் விலகி ஓடவோ பழக்குவது தவறே ஆகும். ஆனுல், அந்தச் செயலைச் செய்யப் பெரியவர்களுக்கு நல்ல துணிவு வேண்டும். அது குழந்தை தன் உணர்ச்சியை மறைக்காமல் வெளிக்காட்ட அனுமதிக்கும் துணிவு, வேருெருவரின் மனவெழுச்சிகள் அப்படியே பச்சையாக வெளிப்படும் போது, காண்பவரான தம் மனத்தில் ஏற்படும் மனவெழுச்சிகளைச் சமாளிக்கும் துணிவு.

வயது ஏற ஏறத் தன் மனவெழுச்சி கிளம்புவதற்கு ஓர் எல்லை வகுத்துக் கொள்ளக் குழந்தை கற்க வேண்டியது அவசியந்தான். மாதா கோயிலில் சிரிக்கக் கூடாது; தன் ஆசிரியரைப் பார்த்துக் கேலியாகச் சிரிக்கக்கூடாது; தனது நன்மைக்காகவும், பிறருக்குக் கேடுவராமல் இருக்கவும், கோபம் வந்தபோது கிழித்தல், உடைத்தல், அழித்தல்போன்ற செயல்களுக்கு இடங்கொடுக்காமல் கோப உணர்ச்சியை அடக்கப் பழக வேண்டும்.

மருத்துவச் சூழ்நிலை ஒன்றிலுங்கூட, உணர்ச்சிகளை வெளியிடத் தூண்டுவதே நோக்கமாக இருக்கும்போதுகூடத் தங்கள் உணர்ச்சிகளை முக்கியமாகக் கோப உணர்ச்சியை அடக்கிக்கொள்ளும்படி குழந்தைகள் வற்புறுத்தப்படுகிருர்கள். எது எப்படியாளுலும் தங்கள் உணர்ச்சிகளை அடக்கவும் மறக்

கவும் குழந்தைகளுக்கு ஏற்படும் வற்புறுத்தல் குழந்தையின் நலனுக்கும் அதனைச் சூழ உள்ளவர் நலனுக்கும் தடையான அளவுக்கு அதிகமாகவே இருக்கிறது என்பது இந்நூலா சிரியரின் நம்பிக்கை,

உணர்ச்சியில் மறைந்துநிற்கும் ஓட்டம்

மனவெழுச்சிகளை வெளிக்காட்டாமல் மறைப்பதன் பலனாக, சற்று வயதான குழந்தை ஒன்றின் செயலுக்கும், அதன் உள் நிலையான மனவெழுச்சிக்கும் இடையே நிறைய வேற்றுமை ஏற்படுகிறது. குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி மாணவர்களிடையே கூட இது தெரிகிறது. பலர் முன்னிலையில் தோன்றும் வாய்ப் புடைய ஒரு குழந்தையின் உணர்ச்சிகளுக்கும், தான் வெளிக் காட்டும் உணர்ச்சிகளுக்கும் முற்றும் வேறுபட்ட உணர்ச்சிகளை உள்ளத்தில் கொண்டுள்ள, ஒளிந்துநிற்கும் ஒரு குழந்தையின் உணர்ச்சிகளுக்கும் இடையே தெளிவான வேற்றுமை தெரிகிறது. குமரப்பருவ நிலையில் உள்ளவர்கள், தாங்கள் ஏற்று நடிக்கும் பாத்திரத்துக்கு (தங்கள் சூழ்நிலைக்கு) ஏற்ப, உள் உணர்ச்சிகளை மாற்றிக் காட்டும் ஆற்றலில் கைதேர்ந்து விடுகிறார்கள். எனவே அவர்களின் உள்நிலைக்கும் வெளிநிலைக்கும் இடையே கணிச மான வேற்றுமை ஏற்பட்டுவிடுகிறது. தன் பள்ளி அல்லது கல்லூரிப் படிப்புச்சம்பந்தமான செயல்களில் ஈடுபட்டிருப்பதாக நாம் ஒரு குமரப்பருவ மாணவனைக் காண்கிறோம்; அல்லது ஒரு சமூக அமைப்பில் ஈடுபட்டு, அச்சமூகத்தின் விதிகளுக்குக் கட்டுப்பட்டுச் சமூகச் சடங்குகளில் ஈடுபட்டிருப்பதாகத் தோற்றம் அளிக்கும் குமரனைக் காண்கிறோம். ஆனால் இந்த இரண்டு வகைச்செயல்களோடும் சற்றும் தொடர்பில்லாத (மிகமிக விலகிய) சொந்த விஷயங்களில் ஈடுபட்டுள்ள உள்மனம் கொண்ட குமரன் ஒருவன் அவனுக்குள் தொழிற்படுவது நம் கண்களுக்குத் தெரிவதில்லை. வெளிச் செயல்களுக்கும் உள் உணர்ச்சிகளுக்கும் இடையே உள்ள வேற்றுமை, குமரப் பருவத்தில் மிகப் பெருகி நிற்கும். பல ஆண்டு பழகிய நண்பர்கள், ஒரே தொழிலில் நன்றாகப் பல காலம் ஈடுபட்டுப் பழகுபவர், இவர்கள்கூடப் பல உணர்ச்சிகளைப் பொறுத்தமட்டும் ஒருவருக்கொருவர் அந்நியர் களாகவே தோன்றும் அளவுக்கு இந்த வேற்றுமை பெருகி நிற்கக் கூடும். (இந்நூலாசிரியரும் அலினா (Allina) என்பவரும் சில நாள் முன் செய்த ஆராய்ச்சியால் இது தெரிய வருகிறது). இப்படி இவர்கள் ஒருவருக்கொருவர் அந்நியமாகத் தோன்றுவதற்கு ஒரு காரணம் பின் வருவதாகும்: வளர்ச்சியின் இயற்கைப்போக்கில் வளரும் ஒருவர் தமக்கென்று இரகசியங்கள் சிலவற்றை வைத்திருப்பர்; இவற்றைப் பிறர் அறியாமல் காக்கவும் முயல்வர். பின் வருவது மற்றொரு காரணம் ஆகும்: நமது கல்வித்திட்

டத்தில் நமது உணர்ச்சிகளைப் பற்றிய அறிவையும் பிறர் உணர்ச்சிகளைப் பற்றிய அறிவையும் பெறும் முயற்சிக்கு வாய்ப்பு வெகு குறைவாகவும், இதல்லாத வேறுவகை அறிவுகளைப் பெறும் முயற்சிக்கே வாய்ப்பு வெகு அதிகமாகவும் இருக்கிறது. இதன் பலனாக, நாம் குழந்தை ஒன்றின் மனவெழுச்சி வரலாற்றை அறிய முற்படும்போது, நமது வாழ்க்கையில், பள்ளிக்கூடத்திலும் சரி, வீட்டிலும் சரி, எந்த ஆற்றலைப் பெறக்கூடாது என்று கட்டுப்பாடாகப் பழக்கப்பட்டோமோ, அந்த ஆற்றலையே இப்போது குழந்தையிடம் தேடிக்காண முயல்கிறோம்; எப்படி இது முடியும்? எனவே குழந்தை உணர்ச்சியின் ஆழத்தைக் காண்பது நமக்கு வெகு அரிய செயலாகும்; ஆனாலும், இங்கே நமக்கு இரண்டு சூழ்நிலைகள் கை கொடுக்கின்றன. சரியான முறையில் முயன்றால், பல குழந்தைகள், வழக்கமாகத் தாம் மறைக்க விரும்பும் உணர்ச்சிகளைக்கூட நம்மிடம் வெளியிட வெறும் ஆவல் உள்ளவர்களாக மட்டும் அல்லாமல் வெளியிடும் வாய்ப்புக் கிடைக்காதா என்று ஏங்குபவர்களாகவும் இருப்பதைக் காணலாம். தங்களிடம் அன்போடு கேட்பவர்களிடம் சிறுவர்கள் தங்கள் மகிழ்ச்சி, அச்சம் இவற்றையெல்லாம் ஒளிவு மறைவின்றி வெளியிடுவார்கள்; இவற்றை இவர்கள் தம் பெற்றோர், ஆசிரியர், விளையாட்டுத் தோழர் இவர்களிடம்கூடச் சொல்லியிருக்க மாட்டார்கள் (இது இந்நூலாசிரியரின் அனுபவம்). இப்படிச் சொல்லும் சிறுவர்கள் தாங்கள் பயப்படுவது எவற்றுக்கு என்று சொல்ல முடிகிறதே ஒழிய, ஏன் அச்சம் ஏற்படுகிறது என்று சொல்ல முடிவதில்லை; என்றாலும், இந்தச் செய்தியும் ஓரளவு அவர்கள் உணர்ச்சிகளைப் புரிந்துகொள்ளப் பயன்படத்தான் படுகிறது.

அன்பு

இந்த நூலின் முன் உள்ள பல அத்தியாயங்களில் முக்கியமாக 7ஆம் அத்தியாயத்தில் அன்பைப்பற்றி விரிவாக விவாதித்திருப்பதால் இங்கே அதன் ஒரு சில கூறுகளை மட்டும் பார்க்கலாம்.

குழந்தை தன் பெற்றோர்களிடம் கொண்டாடும் உறவில் அன்பை எதிர்பார்க்கிறது; அன்புக்கு ஏங்குகிறது; வயதேற ஏற, அதுவும் அவர்களிடம் அன்பைச் செலுத்துகிறது. சாதாரணக் குழந்தை ஒன்று குழவி நிலையிலும், பள்ளி புகுமுன் நிலையிலும் நட்புணர்ச்சி மிக்கதாக இருக்கிறதேயொழியக் குறைந்ததாக இல்லை. குழவி நிலையில் பெரியோர்களிடம் நட்புணர்ச்சி காட்டும் சந்தர்ப்பங்களே, இதற்கு மாறான சந்தர்ப்பங்களைவிட மிக அதிகமாக இருக்கின்றன. இந்த நிலைக்குப் பிற்பட்ட குழந்தை நிலை

யிலும் வீட்டுக்கு வெளியே உள்ள குழந்தைகளிடம் காட்டும் உறவிலும் நட்புணர்ச்சி மிகுதியே தென்படுகிறது. மூன்றும் அத்தியாயத்திலும் ஏழாம் அத்தியாயத்திலும் இதை நாம் பார்த்தோம். ஆரம்பப்பள்ளி மாணவ நிலையில், தமக்கு இணையான மாணவர்களால் ஏற்கப்பட வேண்டும் என்ற ஆவல் மிகுதியின் காரணமாகக் குழந்தைகள் அன்புக்காக ஏங்குகிறார்கள்; இந்தப் பருவத்தில் தாங்கள் மிக அதிகமாக விரும்பும் ஆசிரியர்கள் யார் என்று சொல்லும்போதும், அவர்கள் ஆசிரியர்கள் காட்டும் அன்பின் தரத்தையே அடிப்படையாகக் கொள்கிறார்கள்.

அன்பின் தொடக்கம்

ஒரு கொள்கைப்படி அன்பு என்பது குழந்தை ஒன்று முயன்று பெறும் புது இயல்பாகும்; மற்றொரு கொள்கைப்படி 'அன்பு' மனித உள்ளத்துக்குள் ஏற்கெனவே புதைந்து கிடக்கும் தொடக்கத்தில் இருந்துள்ள இயல்பு (Original Nature) ஆகும்.

முதல் கொள்கைப்படி அன்பு என்பது பயின்று பெற வேண்டிய ஒன்று. தான் பழகும் மக்கள் அல்லது பொருள்களால் தான் பெறும் மன நிறைவு காரணமாகவும், தனது அடிப்படைத் தேவைகளை நிரப்புவதில் இவைகள் கொள்ளும் பங்கு காரணமாகவும் குழந்தைக்கு அவைகளின் மேல் ஏற்படும் பற்றே அன்பாகும். இதைச் சுருக்கமாகச் சொல்ல வேண்டுமானால், குழந்தைக்குத் தாயின் மேல் அன்பேற்படக் காரணம் அதற்குத் தாய்ப்பாலின் மேல் இருக்கும் அன்புதான்.

இரண்டாம் கொள்கைப்படி அன்பு என்பது ஒரு செயலைச் சார்ந்த பயனோ, சிந்தனையின் பயனோ அன்று; நமது கால் அல்லது வேறு உடல் உறுப்பைப்போலவே இதுவும் மனத்தோடு தோன்றும் அதன் அடிப்படை உறுப்புக்களில் ஒன்றே ஆகும். 'மனித இயல்பின் தன்மை பற்றி நாம் உணரவேண்டிய வெகு முக்கியமான உண்மை என்னவென்றால், மனித இயல்பின் கூறுகளில் மிக முக்கியமானது 'அன்பு' என்பது தான்' என்று மான்டேகு (Montagu 1953) சொல்கிறார்.

ஒரு நோக்கில், நாம் எழுப்பியுள்ள இந்தப் பிரச்சினை அன்பு முயன்று பெறும் ஒன்றா, மன இயல்பின் ஒரு பகுதியா என்பது வெறும் அறிவு ஆராய்ச்சிக்கு உரியதாகும். அதன் முடிவு எப்படியானாலும், குழந்தையின் வாழ்க்கையில் அன்பின் ஆதிக்கம் வெகு கணிசமானது என்பது என்னவோ உண்மை. மற்றொரு நோக்கில் இது வெறும் அறிவுப் பிரச்சினை அன்று; மனித வளர்ச்சி என்ற தத்துவத்தின் அடிப்படைகளுள் ஒன்றாகும்.

'அன்பு செலுத்துவது எவ்வளவு இயற்கையோ அவ்வளவு இயற்கை வெறுப்புக் காட்டுவதும்' என்று கருதுவோமானால் மனித ஆற்றலைப் பற்றிய நமது நோக்கமே முற்றும் மாறுபட நேரும்.

இன்பங்கள் (Pleasures), மகிழ்ச்சிகள் (Joys), மன நிறைவுகள் (Satisfactions)

குழந்தைகளது செயலின் விரிவு எவ்வளவோ, அளவு எவ்வளவோ, அவ்வளவு விரிவும் அளவும் குழந்தைகளின் மகிழ்ச்சிக்கும் உண்டு. புலன் வேட்கையை நிரப்பும் எவையும்—உணவு, பானம், சூடு, இனிய உடல் தொடர்புகள் போன்ற வேட்கைகள் நாம் நன்கறிந்த இன்ப அடிப்படைகள் ஆகும். சுதந்தரமான, தடையற்ற செயல் வாய்ப்பும் குழந்தைகளின் மகிழ்ச்சிக்குக் காரணமாகும்.

முயற்சி அல்லது செயல் காரணமான இன்பம் (Activity pleasure)

இளங்குழவி ஒன்று தன்னுடைய வாயாலும் தொண்டையாலும் பலவகை ஒலிகளை எழுப்பும் போதும், குரலைப் பழக்கிக் கொள்ளும்போதும், கால்களை உதைத்துக் கொள்ளும்போதும், பக்கத்தில் உள்ள பொருள்களைத் தன் கைகளால் உருட்டவும் தள்ளவும் செயற்படும்போதும், நீந்துதல், தவழுதல், நடத்தல் ஆகிய செயல்களில் ஈடுபடும்போதும் இன்ப உணர்ச்சியோடு பொழுது போக்குவதாகவே தோன்றுகிறது. வயது ஏற ஏற, விரிவான பல செயல்களால் குழந்தை இன்பம் பெறத் தொடங்குகிறது. 'குழந்தையின் கூச்சல், சிரிப்பு, ஆவல் இவைகள் வெளிக்காட்டும் அளவு இன்பத்தை உண்மையிலேயே குழந்தைகள் அநுபவிக்கின்றனவா?' என்பதை நிச்சயமாக அறிய வழி ஒன்றும் இல்லை. ஆனாலும் உடல் நலம் மிக்க நாய்க்குட்டி ஒன்று விளையாட்டாக அங்கும் இங்கும் ஓடியாடி இன்பம் பெறுவது போல, தன் சம்பந்தமான செயல்களிலேயே குழந்தையும் இன்பம் காண்கிறது என்றுதான் நம் கண்ணுக்குத் தோன்றுகிறது. வெளிச்சூழ்நிலையின் தேவை நெருக்கடியால் கிடைக்கும் இன்பத்துக்கும், தன் உடல் உறுப்புக்களின் சிக்கனமான முயற்சியால் தோன்றும் இன்பத்துக்கும் நிறைய வேற்றுமை உண்டு. முன்னது தேவை நெருக்கடியின் அடிப்படையில் தோன்றுவது; பின்னது எந்த நெருக்கடியுமின்றி இயல்பாகவே தோன்றுவது.

ஊக்கம் நிறைந்த துணிகரச் செயல்கள்

குழவிப் பருவத்திலிருந்தே குழந்தை ஒன்று செயலில் முனை கிறது. அது துணிந்து பல செயல்களில் ஈடுபடுகிறது; நெருக்கடி மிகுந்த சூழ்நிலையில் சிக்கிக் கொள்கிறது; இத்தகைய மன வெழுச்சியைக் குழந்தை வரவேற்கிறது. தம்மளவில் இன்பம் தராத மனவெழுச்சிகளோடு போராடுவதில்கூடக் குழந்தைகள் சில வேளைகளில் ஒரு சிலிர்ப்புப் பெறுவதாகத் தெரிகிறது. தன் பெற்றேர், தனக்கு இணையான நண்பர் இவர்கள் பொறுமை அளவைச் சோதிப்பதற்காகச் சிலசமயம் குழந்தைகள் தம் கோப உணர்ச்சியை நீடித்து விளையாடுவதும் உண்டு. இப்படியே பயத் தோடு விளையாடுவதும் உண்டு; தனக்கு ஓரளவு அச்சுறுத்தும் சூழ்நிலைக்கு, ஆனல் தன்னை முற்றும் நடுங்கவைக்கும் அச்சச் சூழ் நிலைக்குஅன்று—தானகவே குழந்தை இந்த அநுபவத்துக்காக அச்சத்தோடு விளையாடத் திரும்புவதும் உண்டு. பல வகையில் குழந்தைகள் தொல்லைகளைக் கூவி அழைக்கின்றன. தனக்கு அபாயம் இல்லை என்ற சூழ்நிலை நீடிக்கும்போது, குழந்தை ஏதாவது துணிகரச் செயலில் ஈடுபடுகிறது. ஏறக் கடினமான ஒரு சுவரிலோ, மற்றென்றிலோ ஏறி வெற்றி பெற்றலோ, துன்பம் ஒன்றைச் சமாளித்து விட்டாலோ, ஏதாவது சிக்கலி லிருந்து தப்பி வந்துவிட்டாலோ, குழந்தை மகிழ்ச்சியால் ஆரவாரித்து உரக்கச் சிரிக்கும்.

மனம் காரணமான இன்பங்கள்

வயதாக ஆகக் குழந்தை பெறும் இன்பங்களுள், புதிய வற்றை அறியும் ஆசையை நிரப்பிக் கொள்வதால் வரும் இன்ப மும், அறிவுச் செயல்களில் மனத்தை ஈடுபடுத்திப் பெறும் இன்பமும் அடங்கும். தங்களால் படிக்க முடியும் என்று தெரிந்த வுடன் பல குழந்தைகளுக்கு மிகுந்த இன்ப அநுபவம் கிடைக் கிறது. கணக்குக்கூட மனம் கவரும் பண்புடையதாகும். 'நான் கழித்தல் கணக்குக் கற்றுக்கொண்ட நாள், என் வாழ்விலேயே மகிழ்ச்சி மிகுந்த நாள்' என்றதாம் ஏழு வயது குழந்தை ஒன்று.

தன்னை அறிவதால் ஏற்படும் இன்பம்

தன்னைப் பற்றிய ஒரு புது நோக்கு, தன் ஆற்றலைப் பற்றிய புது அறிவு, தொல்லைகளைப் பொறுத்துக்கொள்ளும் தன் திறமை பற்றிய அறிவு, இடையூறு ஒன்றை எதிர்த்துநிற்கும் ஆற்றல் பற்றிய அறிவு, கடினமான பிரச்சினை ஒன்றைக் கையாளும் ஆற்றல்பற்றிய அறிவு இவைகளைப் புதிதாகப் பெறும்போதுய்

குழந்தைகள் பெறும் இன்ப அநுபவம், மற்ற இன்ப அநுபவங்களை விடச் சிறப்பானதாகவே இருக்கும். தன் அச்சத்தை வெல்லும் செயலால் இத்தகைய இன்ப அநுபவங்களைப் பல குழந்தைகள் பெறுகின்றனர். இந்தச் செயல், மிரட்டலால் ஏற்படும் அச்சத்திலிருந்து அவர்களுக்கு விடுதலை கொடுத்து விடுகிறது; தங்கள் வலிமையின் அளவைத் தாங்கள் அறியவும் இச் செயல் உதவுகிறது. உயர்ந்த இடங்களில் இருக்கப் பயப்படும் இயல்பை மாற்றிக் கொள்ள முயன்ற ஒரு மூன்று வயது குழந்தையைப் பல நாள் கவனிக்கும் நல் வாய்ப்பு இந்த நூல் ஆசிரியருக்கு ஒரு தடவை கிடைத்தது. அக்குழந்தை ஒரு பலகையை உபயோகித்துச் சாய்தளம் போல (Inclined plane) செய்துகொண்டது. அதன் ஒரு முனை தரையிலும் மற்றொரு முனை உயரமான ஒரு பெட்டியின் மேலும் இருந்தது. பல தடவை அது அந்தப் பலகை வழியே மேலே ஏறிச் செல்ல முயன்றது. முதலில் சில காலெட்டுக்கள் வரையிலுமே துணிந்து சென்றது. அடுத்த முறை இன்னும் இரண்டெட்டுக்கள் அதிகம் சென்றது. முடிவில் அது கடைசி வரையில் ஏற முடிந்தவுடனே, அங்கே நின்றுகொண்டு அது ஒரு மகிழ்ச்சிக் கூச்சல் போட்டதைப் பார்க்க வேண்டுமே! அரக்கன் ஒருவனைக் கொன்று வெற்றி பெற்ற பியோஉல்ஃப் (Beowulf) என்ற வீரன்கூட அப்படிக் கூச்சல் போட்டிருக்க மாட்டான்.

குழந்தைகள் தம் மொழியிலேயே சொல்லும் இன்ப அநுபவங்கள் சிலவற்றின் சுருக்கத்தை—அல்லது இத்தகைய குழந்தை மொழி விளக்கத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட பரவலான இன்ப அநுபவங்களை அடுத்துள்ள பதினொன்றும் அட்டவணை காட்டுகிறது. தங்களுக்குக் கிடைத்த கொடைப் பொருள்கள், விடுமுறை நாட்கள், திருவிழாக்கள், பலவகை விளையாட்டுக்கள், உடற் பயிற்சிகள், புது இடப் போக்குகள், மக்கள் சந்திப்பு இவற்றுக்கு உரிய மொழிகளில் சிறு குழந்தைகள் தங்கள் மகிழ்ச்சிகளை அடிக்கடி வெளியிட்டனர். இந்த மொழி மகிழ்ச்சியின் புறவய இயல்பையே, அகவய இயல்பை விட அதிகமாக வெளிக்காட்டியது; மகிழ்ச்சிக்குக் காரணம் கொடை(புது இடப்போக்கு முதலியவை) மட்டும் அல்ல; அதற்கு ஆழ்ந்த ஒரு பொருள் உண்டு என்று தோன்றியது (இப்படிக் குழந்தைகள் நேரிடையே சொல்லவில்லை). என்னுடைய மகிழ்ச்சி மிக்க நாட்களுள் ஒன்று என்று குழந்தைகள் சொன்ன பல சமயங்களில், குழந்தைகள் தாங்கள் பெற்ற கொடையை முன்னிறுத்தியே தங்கள் மகிழ்ச்சியைக் குறிப்பிட்டபோதிலும், அந்தக் கொடைக்கும் அப்பாற்பட்ட மதிப்பு மிக்க ஏதோ ஒன்று அவர்கள் மனத்தைத் தொட்டிருப்பது தெரிந்தது (பள்ளி ஆசிரியை ஒருத்தி வழக்கத்துக்கு முரணாக ஒரு குழந்தைக்குச் சீமை இலந்தைப் பழம் ஒன்று கொடுப்பதாகக் கொள்வோம்; இந்தக் கனிக்குப் பழம் என்ற அளவில் உள்ள மதிப்புக்கும் அப்பாற்பட்ட மதிப்பு ஒன்று—அதைக் கொடுக்கக் காரணமான அன்பு—குழந்தையின் நெஞ்சைத் தொடுகிறது).

அட்டவணை 11

குழந்தைகள், 'என் வாழ்க்கையில் மகிழ்ச்சி மிக்க நாட்களுள் ஒன்று' என்று சில நாட்களை வருணித்தபோது அவர்கள் வெளியிட்ட பலவகைச் செய்திகளின் துலங்கல்களின் நிகழ்வெண் (Frequency)[1]

ஒவ்வொரு வகையிலும் ஒன்றோ பலவோ துலங்கல்களைத் தரும் குழந்தைகளின் சதவீதத்தை இந்த அட்டவணை காட்டுகிறது

விளக்கம்	படி 1-3 வயது 6-9 369 சிறுவர்	331 சிறுமியர்	படி 4-6 வயது 9-12 309 சிறுவர்	348 சிறுமியர்	படி 7-9 வயது 12-15 282 சிறுவர்	290 சிறுமியர்	படி 10-12 வயது 15-18 159 சிறுவர்	171 சிறுமியர்
கொடைப் பொருள், பொம்மைகள், பணம், வசிக்க வீடுபோன்ற போகப் பொருள்களை அநுபவித்தல், சொந்தமாகக் கொண்டிருத்தல், பிறரிடமிருந்து பெறுதல்	8.7	8.1	10.4	7.2	10.1	4.5	5.6	3.1
விடுமுறை நாட்கள், திருவிழாக்கள், பிறந்த நாட்கள், கிறிஸ்துமஸ் போன்றன	38.1	40.5	32.4	38.9	6.3	10.1	0.6	6.5
விளையாட்டுக்கள், ஆட்டங்கள், நீடுலா, வேட்டையாடுதல், மிதிவண்டி விடுதல் முதலியன	10.2	6.4	9.1	5.5	12.4	5.8	13.0	7.3
விடுமுறைகளை இன்பமாகக் கழிக்கும் ஊர்களுக்குச் செல்லுதல், வெளியிடங்களில் கூடாரங்களில் பல நேரம் வசிக்கப் பழகுதல், பிரயாணம், கோடையில் தங்குமிடம், பூங்கா போன்ற இடங்களுக்குச் செல்லுதல்	9.6	9.0	10.1	11.4	9.7	12.9	30.2	6.9
தனது முன்னேற்றம், பள்ளிக்கூடத்தில் வெற்றி, கல்வி வாய்ப்பு, தொழில் திறமைச் சான்று, வேலை ஒன்று கிடைத்தல்	2.4	2.3	2.9	1.9	4.8	4.1	13.6	15.9

பள்ளிக்கூடம் பற்றிய நிகழ்ச்சிகள், பள்ளி இறுதி நாள், பள்ளிப் படிப்பு முடிவு, ஒரு புதுப்பள்ளி நுழைவு	3.6	3.4	5.4	4.3	14.0	11.1	7.0	5.4
மக்களுடன் உறவு நன்கு விளக்க முறுவது (நட்பு, ஒரு நண்பனோடு காலம் கழிப்பது, உறவினர் வீட்டிற்கு வருதல்; முதலியன)	7.7	15.9	8.0	15.8	10.5	22.0	8.7	19.9
ஒரு நகரம் அல்லது சமூகத்தில் வசித்தல் அல்லது புகுதல்	1.3	1.0	0.8	2.9	0.9	2.9	1.4	5.0
மற்றவர்களுக்கு ஏற்படும் இலாபங்கள், அல்லது ஒரு போரின் முடிவு உட்படப் பொதுவாக மக்களுக்கு ஏற்படும் நன்மைகள்	0.6	0.8	3.2	2.8	2.2	2.6	7.9	9.7

[1] கொலம்பியா பல்கலைக்கழகம், ஆசிரியர் கல்லூரி வெளியீட்டு நிறுவனம் வெளியிட்ட குழந்தைகளின் அக்கறைகள் (Children's Interests) என்ற நூலிலிருந்து ஏ. டி. ஜெர்ஸில்ட், ஆர். டி. டாஸ்ச் (R, T. Tasch) இவர்களின் அநுமதிபெற்ற வெளியீடு (1949). மிகச்சில குழந்தைகள் சொன்ன ஓய்வுநேரத் தொழில்கள், படங்கள், வானொலி நிகழ்ச்சிகள், முதலியன மட்டுமே இந்த அட்டவணையில் இடம் பெறவில்லை.

பல குழந்தைகளின் நோக்கில் கொடை என்பது தமக்குக் கிடைத்த சொத்தில் ஒன்று என்ற அளவில் மட்டும் இன்பம் தருவதில்லை (இந்தக் கொடைக்குக் காரணமான அன்பு அதன் நெஞ்சைத் தொடுகிறது). அக்கொடையாளி தம்மை ஏற்கிருர் (தம்மிடம் அன்புடையவர்) என்பதற்கு இது ஓர் அறிகுறி; அவர்களுக்குக் குழந்தையிடம் உள்ள நல்லெண்ணத்துக்கு அது ஓர் அடையாளம். மன்னிப்புக்கு ஒரு குறியாகவும், நம்பிக்கையைக் காட்டும் ஒரு வெளியீடாகவும்கூட இது விளங்க முடியும். யோசனை மிக்க ஒருவர் தம் கையில் உள்ள பொருளை மட்டும் கொடையாகக் கொடுப்பதில்லை; தம்மில் ஒரு கூறுகிய அன்பையே அளிக்கிருர்.

இந்த நோக்கில் பார்க்கும்போது, பதினேராம் அட்டவணையில் காணும் மகிழ்ச்சிச் சூழ்நிலைகளில் பல, மறைந்து நிற்கும் வேறென்றின் அறிகுறிகளே ஆகும். இவை ஆழமான அகவயப் பொருளைச் சுட்டும் புறவய அறிகுறிகளே ஆகும்.

சலிப்பு (Boredum)

சலிப்பு என்பது பலவகை எதிர்மறை அநுபவங்களைக் குறிக்கும் ஒரு சொல்லாகும். தன் கவனத்தை இழுத்துக் கவரும்படியான நிகழ்ச்சி எதுவும் இல்லாமல் 'சப்'பென்ற ஒரே நிலையில் ஒருவன் வெகுநேரம் இருக்க நேருவது இந்த அநுபவமாகும். 'செயலால் இன்பம்' என்று முன்னே சுட்டிய இன்பம் இல்லாமல் இருப்பது 'சலிப்பின்' ஒரு முக்கிய அமிசமாகும். இந்தச் சலிப்பு மிகச் சாதாரணமாக எங்கும் காணும் நிகழ்ச்சியானுலும், மனத்தத்துவ ஆராய்ச்சியில் இது அதிகக் கவனம் பெறவில்லை. 'என்ன நடக்கிறது இங்கே?', 'போதும் போதும் என்று ஆகி விட்டது' என்பது போன்ற சொற்களால் தினந்தோறும் நாம் இந்தச் சலிப்பு நிலையைக் குறிப்பிடுகிறேம். 'களைப்பு' என்பது பெரும்பாலும் சலிப்புத்தான்; உழைப்பின் பின் விளைவு (Fatigue) அன்று. வலி என்பதற்குக்கூடப் பெரும்பாலும் சலிப்பு என்ற பொருள் உண்டு. இந்த 'வலி' ஓர் அலங்காரமாகக் கழுத்தில் ஏற்படுவதாகத் தோன்றும்போது இது சலிப்பின் விளைவுதான் என்று நிச்சயித்துவிடலாம்.

சலிப்பின் அடிப்படையை ஆராய்ந்தால், குழந்தைகளின் குறும்புக்கும் போக்கிரித் தனத்துக்கும் பெரும் பான்மைக் காரணம் செயல் புரிவதில் உள்ள ஆசைதான்; சும்மா இருப்பதில் உள்ள வெறுப்புத்தான் என்பது விளங்கும். ஏதாவது ஒரு வகையில் மனக் கிளர்ச்சி பெறுவதற்காகக் குழந்தைகள் அபாயத்தையோ, கடுந்தண்டனையையோகூட எதிர்பார்ப்பது

உண்டு. வாழ்க்கையின் ஒரேதரமான சலிப்புத் தரும் ஓட்டத்துக்கு ஒரு மாற்றாக, விபத்துக்களையும், சிறு துக்க நிகழ்ச்சிகளையும் கூடச் சிறுவர்கள் விரும்பி வரவேற்பதுண்டு. குடும்ப மோட்டார் வண்டி பனியுள் புதைந்ததைக் கண்டோ, பாட்டியின் படுக்கை அறைக்குள் வௌவால் ஒன்று நுழைந்ததைக் கண்டோ, அத்தையின் சட்டைக்குள் வண்டு ஒன்று நுழைந்து விட்டதைக் கண்டோ குழந்தைகள் களிநடம் புரிவது இதற்கு உதாரணம் ஆகும். இந்தச் சலிப்பிலிருந்து விடுபடவேண்டிப் பெரியவர்களும் எதையும் செய்யத் துணிவதுண்டு. சலிப்பு, சினத்தின் முன்னோடியாக இருக்கும் சந்தர்ப்பங்களும் உண்டு, நீண்ட வறட்டுச் சொற்பொழிவு ஒன்றைக் கவனமாகக் கேட்கும்படி குழந்தை ஒன்றைக் கட்டாயப்படுத்தி, அதை வெளியே செல்லவும் விடாமல், கவனிக்காமலிருக்கவும் விடாமல் துன்புறுத்தும் போதும், மற்றக் குழந்தைகளும் பாடத்தை முடிக்கும் வரை ஏற்கெனவே முடித்தவர்களும் வகுப்பில் இருக்கும்படி கட்டாயப் படுத்தப்படும்பொழுதும் இந்த நிலை வரும்.

பள்ளிக்கூடத்தில் சலிப்பு

குழந்தைகளுக்குச் சலிப்பு ஏற்படும் இடம் பெரும்பாலும் பள்ளிக்கூடந்தான். கற்றுக்கொடுக்கும் பொருள் அவர்கள் அறிவுக்கு வேலை கொடுக்காததனாலோ, அவர்கள் அக்கறையை அது தூண்டாததனாலோ, குழந்தைகள் வகுப்பில் சலிப்படையலாம். பள்ளிக்கூடப் பாடங்களில் நல்ல தேர்ச்சி காட்டும் மாணவர்கள்கூட சலிப்பிலிருந்து விடுபடுவதற்காக விடுமுறையை மகிழ்ச்சியோடு வரவேற்பது இயற்கை. இந்த 11ஆம் அட்டவணை தயாரிக்க ஆராய்ச்சிக்கு உட்பட்ட குழந்தைகள் யாருமே, அநேகமாக பள்ளிக்கூடத்தைத் தாம் விரும்பியதாகச் சொல்லவே இல்லை; வெறுப்புக் காட்டியவர்களே அதிகம். 'தங்கள் வாழ்க்கையில் மகிழ்ச்சி மிக்க நாள்' ஒன்றைக் குறிப்பிடும்போது, மிகப் பெரும்பாலோர் பள்ளியின் வருட இறுதி நாளை (நீண்ட விடுமுறை தொடங்கும் நாளையே) குறிப்பிட்டார்களே ஒழியப் பள்ளிக்கூட வேறு நிகழ்ச்சிகளைக் குறிப்பிடவில்லை. குழந்தையின் மகிழ்ச்சி அல்லது சலிப்பு, குழந்தைக்குக் குழந்தை வேறுபடுவதும், பள்ளிக்குப் பள்ளி வேறுபடுவதும் இயற்கைதான். குழந்தைகளின் வளரும் திறமையைத் தூண்டும்படி அவர்கள் பள்ளிக்கூட நேரம் முழுவதிலும் பாடங்கள் இருக்கும்படி அமைப்பது முற்றும் நடவாத முயற்சியே ஆகும்.

தினசரி வாழ்க்கையில் சலிப்பு

குழந்தைப் பருவத்தில் ஆகட்டும், பெரியவர்களான பருவத்தில் ஆகட்டும், தினசரி வாழ்க்கையின் பல கடமைகள் சலிப்புத்

தருவனவாகவே இருக்கும்; இவற்றைச் சமாளிக்கும் திறமையை மக்கள் பெற்றே தீரவேண்டும். இந்த உண்மையை ஏற்று நடக்க மறுப்பதால் மனக்குறைதான் மிஞ்சும்; தினசரி வாழ்க் கைக் கடமைகள் எல்லாமே சற்றும் கவர்ச்சியற்ற வழக்க முறை வேலையாகவே இருக்க நேருமானால், மனத்துக்கு ஏற்படும் சலிப் புணர்ச்சியைப்பற்றிச் சொல்லவே வேண்டியதில்லை. பெரியவர் களுக்கே இந்தப் பிரச்சினை வெகு கடுமையாக இருக்கும். இந்தப் பருவத்தில் அவர் வேலைகளும் முயற்சிகளும் ஒரு நிலைப்பட்டிருக் கும். எனவே அவரது தினசரிக் கடமைகள் அவருடைய திறமை யைத் தூண்டும் ஆற்றல் பெற்றவைகளாக இரா. பெரும் போக்கா கப் பார்க்கும்போது, இவர் செய்யும் வேலை முக்கியமானதாகவே இருக்குமானாலும், அவருக்கு அந்தத் தினசரி வேலை சலிப்பூட்டுவ தாகவே இருக்கும். இதன் பலனாகத் தம் வாழ்வு பயனற்றது என்ற ஒருகருத்து பலருக்கு வந்து விடும். இதிலிருந்து விடு படுவதற்காக அவர்கள் தேடும் பரிகாரங்கள், புலன்களைக் கிளர்த்துபவைகளாகவோ, மழுங்கச் செய்பவைகளாகவோ தொழிற்படும். வாழ்க்கைத் தொழில் ஒன்றில் ஈடுபட்டிருக்கும் ஒருவருக்குத் தம் ஒருபடித்தொழிலால் ஏற்படும் சலிப்பைவிடப் பல மடங்கு மோசமானது, வேலை செய்யும் திறமை பெற்ற ஒருவன் வேலை இல்லாமல் இருக்க நேர்வது.

பெரியோர்களிடம் தொடர்ச்சியாகவும் பரவலாகவும் (ஒரு நிலையில் தோன்றும் சலிப்பு இன்னொரு நிலைக்குப் பரவியும்) தோன்றும் சலிப்பைப் போன்ற சலிப்பு குழந்தைகளிடம் காணப் படுவதில்லை. குழந்தை தன் வாழ்க்கையில் செய்ய வேண்டிய வேலைகள் எவ்வளவோ முன்னால் இருக்கின்றன; புது அநுபவங் கள் அதற்குக் கிடைத்தவண்ணம் இருக்கின்றன. அதன் உலக எல்லைகள் இன்னும் திறந்தபடியே இருக்கின்றன. ஆனால் குழந்தைப் பருவச் செயல்களுக்கும் வயதானவர்களின் பிரச்சினை களுக்கும் தொடர்பு நிறைய இருக்கிறது. தன் முப்பதாவது வயதிலும் அதற்கு அப்பாலும் ஒருவர் வேலை செய்வதால் மன நிறைவு பெறும் இயல்புக்கு அடிப்படை அவரது குழந்தைப் பருவப் பயிற்சியையும் அநுபவங்களையும் பொறுத்ததாகவே இருக் கிறது. வயதான பலர் தேர்ந்து கொள்ளும் ஓய்வு நேரத் தொழில் களுக்கும் வாழ்க்கைத் தொழில்களுக்கும் காரணமான அடிப் படை குழந்தைப் பருவத்திலேயே ஏற்பட்டுவிடுகிறது. ஆனால் இந்த அடிப்படைக் குமர நிலை, வாலிபப் பருவம் காரணமாகத் தடைப்பட்டு மறைந்திருந்து, இந்தப் பருவங்களுக்குப் பிறகு திரும் பவும் மலரத் தொடங்கலாம். கட்டாயம் காரணமாகக் குழந்தை கள் செய்துவந்த செயல்களும், காட்டிய ஆற்றல்களும் பிற் காலத்தில் தாமே ஊக்கத்தோடு செய்யும் செயல்களாகவும், காட்டும் ஆற்றல்களாகவும் மாறிவிடக்கூடும். குழந்தையாக

இருக்கும்போது, விருப்பமில்லாமல் பெற்றோரின் கட்டாயத்துக்காகத் தோட்டத்தில் வேலை செய்த குழந்தையே, பெரியவனான பிறகு, தானாகவே மண்வெட்டி, கடப்பாரையை எடுத்துக்கொண்டு மகிழ்ச்சியோடு தோட்ட வேலையில் இறங்குவது இதற்கு ஓர் உதாரணமாகும்.

தன்னையே பற்றிய சலிப்பு

பெரியவர்களான நிலையில் தோன்றும் ஒருவகைச் சலிப்பு, தன்னையே பற்றிய சலிப்பாகும். பெரியவர்களிடமே இது தோன்றுமானாலும் அவரது குழந்தைப் பருவ, வாலிபப் பருவ அநுபவங்களின் பலனாகவும்—ஓர் அளவாவது— இருத்தல் கூடும். இந்தச் சலிப்புக்கு ஆட்பட்டவர் தனியே இருக்க விரும்புவதில்லை. தன் சிந்தனைகளும் தானுமாக மட்டும் நிற்க நேரும்போது இவரிடம் ஓர் அமைதியின்மை தோன்றிவிடும். கருத்து மாற்றம், மனக்கிளர்ச்சி, வேலை, விளையாட்டு போன்ற ஏதாவது ஒன்றை நாடி, அவர் இந்தத் தனிமைச் சலிப்பைப் போக்கிக்கொள்ள முனைவார். ஒரு வேளை இந்தத் தனிமை வெறுப்புக்கு சலிப்பு என்ற பெயர் தரக்கூடாதோ என்னவோ! இந்த நிலையை இப்பெயரால் அழைப்பது வழக்கமாகிவிட்டது. இந்தச் சலிப்புக்கு ஆட்பட்ட ஒருவரிடம் எங்காவது போகவேண்டும், எதையாவது செய்யவேண்டும் என்ற தூண்டுதல் நிறைய இருக்கும். தனது தொப்புளைத் (கொப்பூழ்) தியானித்த வண்ணம் அசையாமல் கணக்கற்ற காலம் உட்கார்ந்திருந்தே நிறைவு பெறும் கடவுளுக்கு நேர் மாறானவர் இவர். விரைவில் சலிப்படையும் இயல்புள்ள ஒருவர் தொப்புள் தியானத்தில் விரைவிலேயே சலிப்படைந்து விடுவார். தொப்புளைவிடக் கவர்ச்சிகரமானவை என்று கருதப்படும் வேறு உடலுறுப்புக்களைத் தியானிக்க முயன்றாலும், சலிப்பில்லாமல் வெகு நேரம் தாக்குப்பிடிக்க அவரால் முடியாது.

இத்தகைய சலிப்புக்கு ஒருவர் ஆளாவாரானால் அவருக்கு ஏதோ மனக்கோளாறு என்பதற்கு இது ஓர் அடையாளமாகும். தம் மனத்தில் கிளம்பும் எண்ணங்களை அவர் விரும்பவில்லை என்பதோ, அவர் சும்மா இருக்கும் போது தோன்றும் நினைவுகள் அவருக்குப் பிடிக்கவில்லை என்பதோ, இந்த மன ஓட்டங்கள் அவரது மன அமைதியைக் குலைக்கின்றன என்பதோதான் இதன் பொருளாகும். அவருடைய மனச்சாட்சியே அவரை இப்படி வருத்தலாம்; தாம் செய்த தவறான செயல்கள், அல்லது தாம் செய்யாது விட்ட கடமைகள், தம் குற்றங்களை எடுத்துக்காட்டும் நினைவுகளே இந்த அமைதியின்மைக்குக் காரணம் ஆகலாம். இதுவே அமைதியின்மைக்குக் காரணமாக இருந்து, வெளி விவகாரங்களில் தம் கவனத்தை இழுக்கக்கூடிய செயல்

சூருவளியில் அவர் ஈடுபட்டு, இந்த நினைவுகளை மறக்க முயல்வாரானால், அவரது மன நிலையை வெறும் சலிப்பு என்று சொல்வது சரியல்ல, கவலை பாய்ந்த நிலை என்று சொல்வதே சரி. பள்ளிக்கூடத்தில் அடிக்கடி சிறுவர்கள் சலிப்படையக் காரணம் அவர்களுக்கு வேலை எதுவும் இல்லை என்பதல்ல; தம் பாடங்களில் பின் தங்கியவர்களாகக்கூட அவர்கள் இருக்கலாம். சலிப்பு என்றும், அக்கறைக் குறைவு என்றும் நாம் நினைக்கும் நிலை, உளப் போராட்டம் காரணமான அமைதியின்மையாகவும் இருத்தல்கூடும். தன்மேல் குழந்தை சார்த்திக் கொள்ளும் உளத் தூண்டுதல்கள், தேவைகள், கடமைகள் இவற்றுக்கிடையே ஏற்படும் முரண் காரணமாக இந்த உளப் போராட்டம் உருவாகியிருக்கலாம். பள்ளிக்கூட வேலை செய்ய வேண்டும் என்ற மனத் தூண்டுதல் ஒரு பக்கமும், தன் விருப்பத்துக்கு மாருகத் தன்னை வேலைசெய்யக் கட்டாயப்படுத்தும் ஆசிரியரிடம் தோன்றும் மனக் கசப்பு ஒரு பக்கமும் இழுப்பதால் உளப் போராட்டம் நேரலாம். முன்னேறுவதற்காக இடர்ப்பட்டு உழைக்க வேண்டிய அவசியம், தன்னைப்போன்ற புத்திசாலி ஒருவனுக்கு அதிக உழைப்பில்லாமலே வெற்றி கிடைக்க வேண்டும் என்ற எதிர்பார்ப்பு ஆகிய இரண்டுக்கும் இடையே நேரும் முரணலும் உளப் போராட்டம் தோன்றலாம்.

பால் பற்றிய வளர்ச்சி காரணமான மனவெழுச்சிகள் கிளைத்துப் படரல்

பால்பற்றிய மனவெழுச்சித் துலங்கல்களைப் பாதிக்கும் அநுபவங்கள், குழவிப் பருவத்திலேயே தோன்றி விடுகின்றன என்பதை நான்காம் அத்தியாயத்தில் பார்த்தோம். குழவிப் பருவப் பால்பற்றிய செய்திகள், இளங்குழவிப் பருவத்தில் ஏற்படும் பால்பற்றிய முன்னேற்றங்களின் பல வகைகள் இவற்றைப்பற்றிய ஃப்ராய்டின் கொள்கைகள் (1930, 1933, 1938a, 1938b) நான்காம் அத்தியாயத்திலும் ஏழாம் அத்தியாயத்திலும் விவாதிக்கப்பட்டன. குமரப் பருவத்துக்கு முன்னுலேயே அப்பட்டமான பால்பற்றிய அநுபவங்களுக்குத் துலங்கக்கூடிய ஆண் பெண் குழந்தைகள் உண்டு என்பதைக் கின்சி (Kinsey) யும் அவர் துணைவர்களும் தம் ஆராய்ச்சியில் கண்டதாகக் கூறுகின்றனர். இதற்கு மாருக, பால்பற்றிய அநுபவத்தின் தன்மை பெரியவர்களிடையே இருப்பதுபோல் குழந்தைகளிடையே இருப்பதில்லை என்று சிலர் உறுதியாகக் கூறுகின்றனர். ஒரு வகை நோக்கில், இவர்கள் கூற்று சரிதான். ஆறு மாதக் குழந்தை அல்லது நான்கு வயது குழந்தையிடம்—குழந்தை பெறும் பக்குவமும், பெற்றேருக்குரிய உணர்ச்சிகளும் கொண்ட முதிர்ந்தவர் ஒருவரிடம் காணப்படும்—பால் உறுப்பு முதிர்ச்சி

யையோ, பால் அநுபவம்பற்றிய மனவெழுச்சி முதிர்ச்சி யையோ எதிர்பார்க்க முடியாது. உயிரியல் நோக்குப்படி, குழந்தை ஒன்றின் பால்பற்றிய அநுபவம் முதிர்ந்தவர் ஒருவரின் பால்பற்றிய அநுபவத்துக்கு ஒப்பாக இருந்தாலும் சரி, வேருக இருந்தாலும் சரி, குழந்தையின் இந்தப் பால்பற்றிய இயக்கம் உளவியலின் நோக்குப்படி முக்கியமானதே ஆகும். பிறப்புறுப்புப் பிரதேசத்தில் கிளர்ச்சி ஏற்படுவது குழந்தைகளிடம் வெளிப் பட்டாலும், பால்பற்றிய செயல்களில் குழந்தைகள் அக்கறை காட்டினுலும், வேறு குழந்தைகளிடமோ, முதியவரிடமோ தோன்றும் பால் சம்பந்தமான நிலைகளை குழந்தைகள் புரிந்து கொண்டாலும், தங்கள் மன நிலைகளையும் நடவடிக்கையையும் பின்னுல் தீவிரமாகப் பாதிக்கக் கூடிய சில அநுபவங்களை அவர்கள் பெறுகிருர்கள் என்பதுதான் பொருளாகும்.

வயது வந்த குழந்தைகளின் பால்பற்றிய அக்கறைகள்

பள்ளி முன்பருவத்திலும் அதற்கு அப்பாற்பட்ட பருவத்திலும் குழந்தைகள் பால்பற்றிய தங்கள் அக்கறையை, முதியவர் களின் கண்களிலும் காதுகளிலும் படாதபடி மறைக்கிருர்கள்; இவர்களுள் மிகப் பலருக்கு— எல்லோருக்கும் இல்லை என்று சொன்னுலும்கூட-பால்பற்றிய அக்கறை ஏதாவது ஒரு வகை யில் இருக்கவே இருக்கிறது. குழந்தைகள் எல்லோருக்குமே ஒரு நிலையில் பிள்ளைப்பேற்றைப்பற்றி அறியவேண்டும் என்ற ஆவல் ஏற்பட்டேதீரும். இந்த ஆவலின் உருவமும், அவர்கள் அறிய விரும்பும் செய்தியும் வேண்டுமானுல் வயதேற ஏற- முதிர்ச்சி பெறப்பெறக் குழந்தைக்குக் குழந்தை மாறு படலாம்.

குழந்தைகள் பால்பற்றிப் பேற்ருேர்களைக் கேட்ட கேள்விகள் எவை என்பது பற்றி ஹாட்டன்டார்ஃப் (Hattendorf, 1932) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சியின் பலனை 12-13ஆம் அட்ட வணைகளில் காணலாம்.

அட்டவணை 12 : பால் சம்பந்தமாக 1797 குழந்தைகள்— சிறுவரும் சிறுமியரும் — தங்கள் பெற்ருேர்களைக் கேட்ட கேள்விகள் வகைப்படுத்தப் பெற்றவை[1]

கேள்வி	எண்	சதவீதம்
குழந்தைகளின் தோற்றம்	722	40.9
மற்ருெரு குழந்தை பிறப்பது	256	14.5
கருப்பப் பைக்குள் வளர்ச்சி	42	2.4
பிறப்பு முறை	183	10.4
உடல் உறுப்புக்களும் அவற்றின் தொழில்களும்	209	11.9
உடலில் தோன்றும் பால் வேற்றுமைகள்	226	12.7
குழந்தையின் பிறப்புக்கும் தந்தைக்கும் உள்ள தொடர்பு	92	5.2
கலியாணம் (மணம்)	36	2.0

[1] சிறு குழந்தைகளின் பால்பற்றிய கேள்விகளின் ஆராய்ச்சி பெற்ருேர் களின் பயிற்சிக்கான சோதனை முறைகளில் ஒன்று. சமூக உளவியல் என்ற பத்திரிகையி (1932) லிருந்து எடுத்தது; ஆசிரியர் ஹாட்டன் டார்ஃப் (Hattendorf).

பால் அநுபவங்களும் செயல்களும்

ராம்சே (Ramsay 1943) என்பவர் சிறுவர்களிடையே நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் தாம் ஆராய்ந்த 12 வயது சிறுவர்களுள் 72.6 சதவீதம் பேர் தொடக்கப்பள்ளிப் பருவத்திலேயே பால் பற்றிய அநுபவம் பெற்றுவிடுகிருர்கள் என்றும் விலங்குகள் அல்லது மக்களின் பால்பற்றிய தொடர்பைக் கவனித்தல், வயது வந்த சிறுவர் அல்லது முதியவர் தங்களைப் பால்அநுபவ இலக்காகக் கொள்ள நேர்வது, இரகசியமாகப் பால்பற்றிய செயல்களில் ஈடுபடுவது, இணையானவர்களோடு பால் செயலில் ஈடுபடுதல் போன்ற செயல்களால், தம் பால்தேவையைத் தாமே தனியாக நிறைவேற்றிக் கொள்ளும் பழக்கம் (Masturbation) இருந்ததாகவும் கூறுகிருர். இந்த அநுபவம் காரணமாக உடல் நலத்துக்கு எவ்விதக் கேடும் நேர்ந்ததாகத் தெரியவில்லை. ஆனல் தங்கள் மனத்தைக் கவலையும் அச்சமும் வாட்டியதாகச் சிறுவர்கள் சொன்னர்கள். தாங்கள் குமரப்பருவத்துக்கு முன்னமே பெண்களோடு பால்அநுபவம் பெற செயல் புரிந்துள்ளதாக இவர்களுள் மூன்றில் ஒரு பங்கு மாணவர்கள் கூறினர். கின்சேயும் துணைவர்களும் (Kinsey and his Associates) பெண்கள் சம்பந்தமாக இந்த ஆராய்ச்சியை நடத்திஞர்கள் (1953). குமரப்பருவத்துக்கு முன்னமே தம் தனி முயற்சியாலோ, தம்போன்ற சிறுவர் சேர்க்கையாலோ, முதியவர் சேர்க்கையாலோ பால் அநுபவ நிறைவு (Orgasm) பெற்றதாக இவர்கள் ஆராய்ந்த மாணவிகளுள் 14 சத வீதம் பேர் சொன்னர்கள். ஆனலும் இன்னும் பலரும் இந்த நிறைவை அவர்கள் அறியாமலேயே பெற்றிருக்கக் கூடும் என்று எண்ண இடமிருப்பதாக இந்த ஆராய்ச்சியாளர்கள் கூறுகின்றனர். லாண்டிஸ் லாண்டிஸ், போல்ஸ் (Landis Landis and Bolles, 1940) என்பவர்களும் இது பற்றிய ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர்: 15 முதல் 30 வயது வரை உள்ள மணமாகாத பெண்கள், 22 முதல் 35 வயது வரை உள்ள மணமான பெண்கள், இந்த இரண்டு வகையாரிலும் பாதிப் பாதிப் பேர், தாங்கள் பருவம் அடைவதற்கு முன்னமே பால் சம்பந்தமான முதல் அநுபவம் தங்களுக்குக் கிட்டியதாகக் கூறினர். தங்கள் வயதுள்ள ஆண்மகன் ஒருவன் தங்கள் உடல் உறுப்புக்களை எல்லாம் கையாண்டு ஆராய்வது முதல், தங்களைவிட வயதான வாலிபர்கள் மூலமோ, முதியவர் மூலமோ பால் அநுபவச் செயல் நடைபெறுவது வரை அநுபவம் பெற்றதாகச் சொல்கிருர்கள்.

இந்த ஆராய்ச்சி முடிவுகள் எல்லா சமூகங்களுக்குமே நிச்சயமாகப் பொருந்தும் என்ருே, மக்கள் சமுதாயத்தின் எல்லாப் பகுதிகளுக்குமே நிச்சயமாகப் பொருந்தும் என்ருே

கொள்ளுதல் கூடாது. மற்ற இயல்புகளில் எல்லாம் இருப்பது போலவே பால்பற்றிய நடத்தையிலுங்கூட விரிவான பல வேறுபாடுகள் தென்படுகின்றன. ஆண்கள்பற்றிய பால் அநுபவ ஆராய்ச்சிகளைக் கின்சேயும் அவர் துணைவர்களும் (1948) நடத்தினர்: பலவகைப் பொருளாதாரச் சமூகச் சூழ்நிலை கொண்ட குடும்பங்கள், பலவகைக் கல்விச் சூழ்நிலைகொண்ட குடும்பங்கள் இவற்றிலிருந்து தேர்ந்தெடுத்த ஆண்மக்களிடையே ஆராய்ச்சி நடந்தது. ஒருவகையாருக்கும் மற்றொருவகை யாருக்கும் இடையே பால்பற்றிய பழக்கங்களில் —முக்கியமாக மணமாவதற்கு முன்— நிச்சயமாக வேறுபாடுகள் இருந்தன என்பதே இவர்கள் முடிவு. இந்த முடிவுகளும் ஆராய்ச்சிகளும் பால்பற்றிய நடத்தை குறிப்பிட்ட ஒறு சிறு எல்லைக்குள்ளேயே நடைபெறுகின்றது என்றாலும், குமரப்பருவ முன் நிலையில் உள்ளவர்களுள் பெரும்பாலான சிறுவர் சிறுமிகளுக்கு உடல் தொடர்புபெற்ற பால்அநுபவம் இருப்பது உண்மை -இந்த அநுபவம் வெறும் பேச்சளவிலோ படிப்பளவிலோ மட்டும் நிற்ப தில்லை- என்பதை ·இந்த ஆராய்ச்சிகள் ஐயமின்றிக் காட்டு கின்றன.

அட்டவணை 13: இரண்டு முதல் ஐந்து வயதுவரை உள்ள குழந்தைகளிடம் கேட்ட 856 வினாக்களுக்கு விடை; ஆறு முதல் ஒன்பதுவயது வரை உள்ள குழந்தைகளிடம் கேட்ட 707 வினாக் களுக்கு விடை; பத்து முதல் பதின்மூன்று வயது வரை உள்ள குழந்தைகளிடம் கேட்ட191 வினாக்களுக்கு விடை. இவற்றின் அக்கறை பற்றிய வரிசைக்கிரமம், அடைவு (Rank) 8 குழுக் களாகப் பிரித்துத் தரப்படுகிறது.[1]

குழுவகை	வயது—ஆண்டுகள் 2-5	6-9	10-13
1. குழந்தையின் தோற்றம்	1	1	2
2. மற்றொரு குழந்தையின் தோற்றம்	4	2	1
3. கருப்பப் பையின் உள் (கரு) வளர்ச்சி	7	7	8
4. பிறப்பு முறை	5	3	5
5. உறுப்புக்களும் தொழிலும்	3	4	3
6. உடலில் தோன்றும் பால் வேற்றுமைகள்	2	4	6
7. குழந்தைப் பிறப்பில் தந்தையின் பங்கு	6	6	4
8. மணம் (கல்யாணம்)	8	8	7

[1] அதே இடத்தில்

உள்ளடங்கிநிற்கும் பருவம் (Latency Period) பற்றிய கருத்து

பால்பற்றிய அறிவு, அநுபவ வளர்ச்சிபற்றிய விவாதங்களில் உள்ளடங்கிநிற்கும் பருவம் ஒன்றைப்பற்றிச் சில ஆசிரியர்கள் பேசுகிருர்கள்: 5 வயது முதல் குமரப் பருவம் வரை இது நீளுகிறது. 'உள்ளடங்கி நிற்கும்' இந்தக் கொள்கைப்படி குழந்தையினிடம் தோன்றும் பால்அநுபவ வளர்ச்சியின் முதல் நிலையில் குழந்தையைப் பல தடைகள் குறுக்கிடுகின்றன; வாய் அல்லது மலவாயில்பற்றிய பால் பிரச்சினை, இடிப்பசு சிக்கலி (Oedipus complex) லிருந்து விடுபடவேண்டிய அவசியம் (ஏழாம், நாலாம் அத்தியாயங்களில் கண்டது) ஆகிய தடைகளும், பூப்பு அல்லது பருவ முதிர்ச்சிப் பருவத்தில் பால் இயக்கத்தில் தோன்றும் ஒரு புதுத் தூண்டுதலும் ஆகிய தடைகள். தடைகள் ஏற்படுவதற்கும் அதைக் கடப்பதற்கும் இடையே உள்ள நேரத்தையே 'உள்ளடங்கிநிற்கும் பருவம்' என்று குறிப்பிடுவர். இந்த இடைநேரத்தில் பால்பற்றிய வளர்ச்சியில் குறிப்பிட்ட அல்லது நிச்சயமான புது முன்னேற்றம் எதுவும் ஏற்படாமல் இருப்பதனுல்தான் இப்பருவம் இப்பெயர் பெற்றது. இந்தக் கொள்கைபற்றிய அறிவியல் நோக்கில் உள்ளடங்குதல் என்பதற்குத் தனிப் பொருள் ஒன்று உண்டு. ஆனுல் இந்தப் பருவத்தில் குழந்தைகளிடம் ஏற்படும் பால் பற்றிய அக்கறைகளையும் செயல்களையும் பொது முறையில் ஆராய்ந்தால், 'உள்ளடங்குதல்' என்பதற்குச் சொல்லளவில் பொருள் கொள்ளுதல் பொருந்தாது. மிகப் பல குழந்தைகளிடம் இப்பருவத்தில் பால்பற்றிய அக்கறை உள்ளடங்கியோ, செயலற்ருே, பின்னுேக்கி இழுபட்டோ இருப்பதாகத் தெரியவில்லை. ஆனுல் அது (அக்கறை) நன்கு வெளிப்பட்டே இயக்க நிலையிலும் இருக்கிறது என்றே தெரிகிறது (மேலே காட்டிய ராம்ஸே, கின்ஸே, ஹாட்டன்டார்ஃப் இவர்கள் ஆராய்ச்சி முடிவுகளில் கண்டது). தங்களுக்குப் பால் சார்ந்த செய்திகள் பற்றிய கருத்து உண்டு அல்லது அநுபவம் உண்டு என்பதாகவும், இதைப்பற்றித் தாங்கள் வேறு சிறுவர் சிறுமியரோடு விவாதித்திருப்பதாகவும் பல குழந்தைகள் தாமாகவே சொல்லியிருக்கிருர்கள் (பெற்ருேரிடமோ, தக்க முதிர்ந்தோரிடமோ இருந்து பால்பற்றிய உண்மைச் செய்திகளை அறிந்து கொள்வதற்கு முன்னர் நிகழ்ந்தவை இவை)—கௌடி (Goudy 1957). இதில் ஒன்றும் வியப்பில்லை; வாழ்க்கையின் உண்மைகளைச் சமாளிப்பதில், முதிர்ந்தோர்களே தங்கள் ஆற்றலிலும் விருப்பத்திலும் நிறைய வேறுபடுகிருர்கள். எது எப்படியானுலும் ஆசிரியர்களும் பெற்ருேர்களும் தங்கள் பொறுப்பில் உள்ள குழந்தைகளிடம் பால்பற்றி விவாதிக்கத் தயாராக இருந்தாலும், குழந்தைகள்

தமக்கு இணையானவர்களோடு இதை விவாதிக்க விரும்புவதே இயல்பாகும். தமக்கு இணையானவர்களோடு நெருக்கமாக விவாதிக்கும் பொருளாகவே பால்பற்றிய செய்தி இருக்கிறதே ஒழியத் தம்மிலும் பெரியவர்களான முதிர்ந்தோர்களோடு விவாதிக்கும் செய்தியாக அது இல்லை என்பதையே நடைமுறையில் நாம் காண்கிறோம். முதிர்ந்தோர் ஒருவரிடமிருந்து பால்பற்றிய செய்திகளை ஒரு சிறுவனோ சிறுமியோ அறிந்து கொண்டபிறகும், தனக்கு இணையானவர்களோடு சேர்ந்து அதை ஆராயவே அவன் அக்கறை கொள்கிறான். பத்து வயது பையன் ஒருவன் தன் தந்தையோடு விவாதிக்க விரும்பாத பால்பற்றிய செய்திகள் சில இருக்கலாம்; அவன் தாத்தாவோடு அவன் தந்தை விவாதிக்க விரும்பாத செய்திகள் சில இருப்பது போல.

கௌடி (Goudy 1957) என்பவர் 25 வருஷ காலம் பன்னிரண்டு வயது சிறுவர்களிடையே இருந்து பால் கல்வி பற்றிய ஆராய்ச்சியில் ஈடுபட்டிருந்தார். சிறுவன் பெறும் பால் பற்றிய கல்வியின் சில அமிசங்களையும், இந்த விஷயத்தைப் புரிந்துகொள்வதில் அவனுக்குள்ள ஆர்வத்தையும் வெறும் ஏட்டுக் கல்வியால் அல்லது பேச்சுக் கல்வியால் மட்டும் நிறைவு படுத்த முடியாது என்பதே அவர் கண்ட முடிவு. சிறந்த குடும்பத்தைச் சேர்ந்த, பின்னால் நல்ல தந்தைமார்களாக விளங்கக் கூடிய பல சிறுவர்களிடத்திலும் 'பால் பற்றிய அநுபவத் தீவிர வேட்கை' (Bull sessions) ஒரு பருவநிலையில் இடம்பெறத்தான் பெறுகிறது. தான் ஏற்கெனவே படிப்பு அல்லது பேச்சின் மூலம் பால் அநுபவம்பற்றி அறிந்துகொண்டதற்குமேல் அவன் சொந்த அநுபவத்தால் அதிக அறிவொன்றும் கிடைத்துவிடுவதில்லை என்பது உண்மையானாலும், சிறு ஆண்மகன் என்ற முறையில் தன் ஆற்றலை ஒருவாறு உணர்ந்துகொள்ள இந்தச் சுய அநுபவம் உதவும்போலும்.

சிரிப்பும் நகைச்சுவையும்

நம் மனம் கவரும் குழந்தை இயல்புகளுள், குழந்தையின் புன்முறுவலும் சிரிப்பும் குறிப்பிடத்தக்கவை. ஆராய்ச்சியாளர் ஒருவர் பன்னிரண்டு வாரக் குழந்தை ஒன்றன் முகத்தருகே தம் முகத்தைக் கொண்டுபோய்த் தம் வாயால் அழைப்பொலி ஒன்று செய்தபோது குழந்தையின் முகத்தில் புன்சிரிப்பைக் கண்டாராம். வாஷ்பர்ன் (Washburn, 1929). இடேச்சுக் (Peek-A-Boo) காட்டுதல், திடீரென்று மேஜையடியிலிருந்து வெளிப்படுதல், கிசு கிசு மூட்டுதல், தாளம் தவறாமல் கை கொட்டுதல் முதலிய விளையாட்டுச் செயல்களைக் கண்டும் குழந்தைகள் சிரிப்பார்கள்.

முகத்தை 'உம்மென்று' பயமுறுத்துவதுபோல் வைத்துக் கொண்டு, குழந்தையின் முன் தலையை இப்படியும் அப்படியும் இலேசாக ஆடி முட்டுவதற்குச் சிரிப்பை வர வைப்பதில் முதல் இடம் கிடைத்தது. இந்தச் செயலுக்கு விடையாகச் சிரிப்பு ஏற்பட்டது குழந்தையின் பதினாறு வாரப் பருவத்தில்.

மாதங்கள் ஏற ஏற, ஏதாவது கோமாளித்தனம் போதும், குழந்தையினிடம் சிரிப்பை வரவழைக்க. வண்டியிலோ, காரிலோ வெளியே அழைத்துச் செல்வதற்கு முன்னேற்பாடாகக் குழந் தைக்கு ஆடை அணி உடுத்தும் போதும் இன்பத்தை எதிர் நோக்கிய குழந்தைக்குச் சிரிப்பு வரலாம். ஓர் ஆண்டு முடியாத பல குழந்தைகள் மற்றவர்கள் செய்யும் கேலிக்குப் பதிலாகச் சிரிப்பதும் உண்டு. இந்தக் கேலியில் நேர்முகமாகக் கலந்து கொள்ளும் ஆற்றல் அவர்களுக்கு இல்லை என்றாலுங்கூட, தானு கவே மேற்கொள்ளும் சில துணிகரச் செயல்கள் காரணமாகவும் குழந்தைகளிடம் சிரிப்புத் தோன்றலாம்.

குழந்தைக் கோமாளி

சாதாரணக் குழந்தை ஒன்றினிடம் எப்போது நகைச்சுவை ஆற்றல் அரும்புகிறது என்பதை நிச்சயமாகச் சொல்ல முடியாது. தங்கள் நகைச்சுவைக் காரணத்தை சொற்களால் சொல்லும் மொழி ஆற்றல் பெறுவதற்கு வெகுநாள் முன்னதாகவே, சில குழந்தைகளிடம் நகைச்சுவை ஆற்றல் தோன்றி விடுவது உண்டு. பதினைந்தாம் அத்தியாயத்தில் பதினொருமாதக் குழந்தைபற்றிய பின்வரும் நிகழ்ச்சி ஒன்று இருக்கிறது: தாயார் பார்த்துக்கொண்டிருக்கும்போது, அக்குழந்தை குப்பைத் தொட்டி ஒன்றை நோக்கி ஓடுவது போல் சிரித்தபடியே அடிக் கடி பாசாங்கு செய்தது. அதன் அருகே போகக் கூடாது என்ற தடை இருந்தது. 'நானும் நீயும் பாசாங்கு விளையாட்டு விளையா டலாம்' என்று தன் தாயினிடம் குழந்தை சொல்வது போல் இருந்தது அந்தச் சிரிப்பு.

சிரிப்பும் விளையாட்டும்

குழந்தை வளர வளர, அது பிறரோடு தீவிரமாக உறவாடும் போது அடிக்கடி நிறையச் சிரிக்கிறது. நண்பர்களோடு உறவாடும்போது சிரிப்பதுதான் அதன் இயல்பு; அந்நியர்களோடு உறவாடும்போது அன்று. குழந்தைகளிடமானாலும் சரி, முதி யவர்களிடமானாலும் சரி, சிரிப்பு சாதாரணமாக ஒருவரது நல்லெண்ணத்துக்கு அறிகுறியாகவே தோன்றுகிறது. ஆனாலும் சில வேளைகளில் குழந்தைகள் சிரிப்புக்கூட அச்சம் அல்லது

மனக் கலக்கத்துக்கு அறிகுறியாக இருக்கலாம் (ஒரு விஷயத்தில் ஆவல், அது நிறைவேறுமா நிறைவேருதா என்ற அச்சம் இரண்டு உணர்ச்சிகளும் குழந்தை மனத்தில் போராடும்போது தோன்றும் ஒருவகை அடங்கிய சிரிப்பு இதற்கு உதாரணமாகும்).

பள்ளி முன்பருவச் சிரிப்பு

இந்தப் பருவத்தில் குழந்தைகளிடம் தோன்றும் சிரிப்புக்குப் பெரும்பாலும் காரணமாக இருப்பது ஏதாவது ஓர் உடற்செயலே ஆகும் (டிங் முதலியோர் Ding Etal 1932) என்ருலும், வேறு சூழ்நிலைகளும் இதற்குக் காரணம் ஆகலாம். ஓடியாடும் குழந்தைகளின் சிரிப்பை, முதிர்ந்தோர் சிரிப்புக் காரணம் என்று கண்ட சில கொள்கைகளை ஒட்டி ஆராய்ந்ததன் பலனாக பல புதுச் செய்திகள் கிடைத்துள்ளன. ஜஸ்டின் (Justin, 1932), டிங் முதலியோர் 1932, கெண்டர்டின் (Kenderdene, 1931), வுல்ஃபன்ஸ்டின் (Wolfenstein, 1954) இவர்கள் ஆராய்ச்சி அறிக்கைகளைப் பார்க்கவும். பள்ளி முன்பருவக் குழந்தைகளின் சிரிப்புக்குக் காரணங்கள் என்று கண்டவற்றுள் பின்வருவன சிலவாகும்: வியப்பு, ஏமாற்றம், பொருந்தாமை(முரண்),வேருெருவர்புன்னகை, ஒரு நெருக்கடியிலிருந்து கிடைக்கும் திடீர் விடுதலை, விளையாட்டுப் பரிமாற்றம், திடீரென்று உயர்வுணர்ச்சியோ, தாழ்வுணர்ச்சியோ தோன்றுதல், விளையாடும் குழந்தைகள்பற்றிய சிரிப்புச் சம்பந்தமான பல ஆராய்ச்சிகளில் கண்ட முடிவுகளின் பயனாகப் பின்வரும் உண்மை நிச்சயமாகத் தெரிகிறது: ஒருவனைத் தாழ்வாக மதிக்கும் கேலிச்சிரிப்போ, வேருெருவருக்கு ஏற்பட்ட துன்பத்தின் அடிப்படையில் தரம் உயர்வு தோன்றும் சிரிப்போ அவர்களிடம் தோன்றவே இல்லை (டிங் முதலியோர், 1932). வயதாக ஆகக் குழந்தைகளிடம் தோன்றும் சிரிப்பு அல்லது விருப்பமான கேலி உணர்ச்சிகளுக்கு அடிப்படை, அடித்தளத்தில் நிற்கும் தாக்குதல் மனப்பான்மையோ என்று நினைக்கும்படி இருக்கிறது. சிரிப்பு, நகைச்சுவை இவற்றுக்கும் வெளிப்படையாகப் பேசக்கூடாது என்று தடுக்கப்பட்ட பால்பற்றிய செய்திகள்-மலஜலக் கழிப்புச் செய்திகள்-போன்ற இடக்கர்ச் (Forbidden) செய்திகளுக்கும் தொடர்பு இருப்பதாகத் தெரிகிறது.

நகைச்சுவையில் காணப்படும் வளர்ச்சி அமிசங்கள்

நகைச்சுவை முன்னேற்றம் வேறுவகை முன்னேற்றங்களோடு தொடர்புடையதே ஆகும் (லெயிங், Laing—1939), ஓம்வேக் (Omwake, 1939). உருவம், இடம் பற்றிய உறவுகளை, நன்கு உணரும் ஆற்றல் பெற்ற குழந்தைகளிடம் ஒவ்வாமை (Incongruity) பற்றிய சிரிப்பு தோன்ற முடியும்; தந்தையின்

பெரிய தலையில் குழந்தையின் குல்லாய் தொத்தி இருப்பது போன்ற ஒவ்வாமைகள். கொச்சை இல்லாமல் பேசும் ஆற்றல் பெற்ற குழந்தை ஒன்று தான் நாவவ்வேன்[1] (நான் வருவேன் என்பதைக் குறிக்க) என்ற கொச்சைப் பேச்சைக் கேட்டு, அதை வேடிக்கையாக எண்ணி நகைக்கக்கூடும். குழந்தையின் விவரம் அதிகரிக்க அதிகரிக்க, சொல்ஜாலங்களையும் அது புரிந்துகொள்ளுகிறது.

> *வினு:* ஏன் செம்மறியாடு பாறையின் மேல் விழுந்தது?
>
> *விடை:* அது U திருப்பத்தைக் (U-turn, Ewe turn-பெண் ஆடு வரக்) காணவில்லை.

தொடக்கப்பள்ளி நிலையிலும் அதற்கு அப்பாலும், குழந்தைகளின் நகைச்சுவைக்கு அடிப்படை-ஆவர்கள் விரும்பும் கேலிப் பேச்சுக்கள் காட்டுகிறபடி-முற்றும் இடக்கரான செய்திகளாகவோ, இல்லையானுல் சற்றுவது இடக்கரான செய்திகளாகவோதான் இருக்கின்றன. அடக்கப்பட்ட உணர்ச்சிகள், அதாவது வெளிப்படையாகச்சொன்னுல் திட்டுக்கு இலக்காக்கும் உணர்ச்சிகளையே கேலிப் பேச்சுக்கள் வெளியிடுகின்றன என்பது ஃப்ராய்டின் கொள்கை (1938). குழந்தைகளின் இந்தப் பருவ நகைச்சுவை அடிப்படைகளில் பல இந்தக் கொள்கையை ஆதரிப்பவைகளாவே தோன்றுகின்றன. வேறு, ஆனுல் சில நகைச்சுவை அடிப்படைகள் இந்தக் கொள்கையைத் திட்டமாக ஆதரிப்பதாகத் தோன்றவில்லை. கேலிப் பேச்சுக்களில் நகைச்சுவை வாசனை இருப்பது உண்மையானுலும், அடிப்படையாக நகைச்சுவை ஊட்டும் ஆற்றல் இல்லாத செய்திகளும் அடிக்கடி இப் பேச்சுக்களில் அடிபடுகின்றன. கேலிப் பேச்சின் மூலம் குழந்தைகள் பொருமை உணர்ச்சியை வெளியிடும்போதும், இயல்பான நிகழ்ச்சி ஒன்றை கேலிக் கூத்தாகக் காட்டும் போதும், அறியாமை என்ற வேடம் போட்டுக்கொண்டு தங்கள் ஆவலுக்கு போக்குக் காட்டும்போதும் அவர்களிடம் கேலிக்கு மாருன (Seriousness) உணர்ச்சியின் சாயை தென்படுகிறது. மற்றவர்களின் குறைபாடுகள் அல்லது பலவீனங்களையோ, தன் குறைபாடு அல்லது பலவீனங்களையோ கேலிக்கு இலக்காக்குகிறது ஒரு குழந்தை என்ருல், தன் இடர்களைச் சமாளிக்கும் ஒரு முயற்சியாக இதை நாம் கருதலாம். 'இந்த அமிசத்தில் இதை ஒருவகை அடக்கமான வீரச்செயல் என்றே கொள்ளலாம்; இந்தக் கேலி வெற்றிபெறும் கால அளவு வரையில் இதனுல் ஒருவகை மனக்கிளர்ச்சி உண்டாகிறது; 'ஆனுல் இது அந்த ஒரு கணநேர எல்லைக்குள் தான்' என்கிருர் வுல்ஃபன்ஸ்டீன்

[1] (Like singing 'Me muvver and fahver were Irish').

(Wolfenstein). முதியவர்களைப் போலவே குழந்தைகளும் யாராவது ஒருவரைத் தம் கேலிக்கு இலக்காக்கித் தாக்கி அடிக்கடி கேலியைப் பகைக்குப் போக்காகப் பயன்படுத்துவதும் உண்டு. மற்றவர்கள் உணர்ச்சிகளைப் பங்கிட்டுக்கொள்ளும் முறையில் நட்புப் பாங்மையிலும் குழந்தைகள் கேலியை உபயோகிப்பது உண்டு. கேலி செய்பவனது நோக்கில் முக்கியமான ஒரு கூற்றை (அமிசத்தை) ஆதாரமாகக் கொண்ட மறைந்து நிற்கும் தாக்கு (Bite) ஒன்று கேலிப் பேச்சில் இருக்கலாம். என்ருலும் இந்தக் கேலிக்கு இலக்காகும்—இதைக் கேட்கும் அல்லது படிக்கும்—ஒருவரது நோக்கிலும் முக்கியமான கூற்ருென்று அந்தக் கேலியில் இல்லாவிட்டால், அது சப்பென்றுதான் இருக்கும். கேலிக்கு இலக்காகும் ஒருவரும் அதை அநுபவித்துச் சிரிப்பாரே ஆனுல் அது அவர், 'எனக்கும் அப்படித் தான் தோன்றுகிறது' என்று சொல்வதற்குச் சமமே ஆகும். எனவே கேலி அல்லது நகைச்சுவை சில சமயத்தில் பகை உணர்ச்சியை வெளியிடுவது உண்மையானுலும், அது அடிக்கடி ஒத்துணர்வையும் வெளியிடும்.

இந்த நூலாசிரியர் சேகரித்துள்ள கேலிப் பேச்சுக்கள் பெரும்பாலானவற்றுள் பால்பற்றிய தொடர்பு காணப்படுகிறது. இந்தக் கேலிப் பேச்சுக்கள் பலவற்றையும் சோதித்து நீக்கப்படாத பல நாலெழுத்துச் சொற்கள் உள்ளன. சில வேளைகளில் சிறுவர்கள் பால்பற்றிய செய்திகளை மறைமுகமாகவே கையாளுவார்கள் [மேலே கூறிய (யூ, பெண் ஆடு) U, Ewe சார்ந்த எடுத்துக் காட்டில் போல்].

மல ஜலக் கழிப்புப்பற்றிய நேர்முகமான இடக்கர்ச் சொற்களையும், மறைமுகமான பால்பற்றிய சொற்களையும் வெகு எச்சரிக்கையாகவே சிறுவர்கள் கையாளுகின்றனர். பின் வருவன சில உதாரணங்களாகும்:

பிரெஞ்சு மாது ஒருத்தி கம்பளி ஒன்று வாங்க ஒரு கடைக்குள் நுழைந்தாள்:

> **கடைக்காரர்:** (ஒரு கம்பளியைக் காட்டி) இது போதுமா?
> **மாது:** 'ஒய் ஒய்'.
> **கடைக்காரர்:** அதை என் புதுக் கம்பளியில் செய்து விட வேண்டாம்.

குழந்தைகளுக்கு மிகவும் பிடித்த கேலித் தொடர்களில் பகை பற்றிய தொடர்களும் நிறையக் காணப்படுகின்றன. வேருெருவருக்கு முட்டாள் பட்டம் கட்டுவது கேலியின் நோக்கமாகலாம்;

பின் வருவது போல:

ஜிம்: 5க்யூ (Q) வும், 5க்யூ (Q)வும் எவ்வளவு?
டிம்: 10க்யூ (Ten Q)[1].
ஜிம்: அப்படியே.

கோவிந்: ஒரு மூலைக்கு நூறு கழுதை; நாலு மூலைக்கு எவ்வளவு?
ராமன்: நானூறு கழுதை.
கோவிந்: நீ ஒரு கழுதையா? என்பது போன்றது.

மற்றொருவரைத் தாழ்ந்த நிலைக்குத் தள்ளும் இயல்புள்ளன சில கேலிகள்:

மோட்டார் கார்கள் ஓட்டி வந்த இருவர் குறுகலான ஒரு பாலத்தின் மத்தியில் சந்தித்தார்கள்:
ஒருவன்: முட்டாள் ஒருவனுக்கு உதவ நான் என்றுமே பின்னால் போனதில்லை.
மற்றவர்: அது சரி; நான் எப்போதுமே அப்படிச் செய்வேன்.

ஒருவர் மூலமாக, இன்னொருவரிடம் உள்ள பகை உணர்ச்சி கேலியாக வெளிப்படுவதும் உண்டு. இது குழந்தைகளையோ, பெற்றோரையோ, அதிகாரிகளையோ இலக்காகக் கொள்ள லாம்.

'அம்மா, அம்மா, அப்பா புல்தரையின் குறுக்கே ஓடுகிறார்'.
தாய்: பேசாதே, வாயை மூடு; மீண்டும் துப்பாக்கியில் மருந்து அடை.
'அம்மா ஐரோப்பா செல்ல நான் விரும்பவில்லை'.
தாய்: பேசாதே, நீந்திக்கொண்டே இரு.

ஒருவகை நாகரிகக் கேலி பின் வருவது: இதன்படி ஒருவர் தம்மைத்தாமே கேலிக்கு இலக்காக்கிக்கொள்கிறார்.

ராமன்: உன் அடக்கத்தை நான் மெச்சுகிறேன்.
கோவிந்: சந்தோஷம்! அடக்கமாக இருக்கவேண்டிய அவசியம் எனக்கு நிறைய இருக்கிறது.

இத்தகைய கேலியில் துன்பத்தின் சாயை தெரிகிறது என்றாலும் இதற்கு ஓர் ஆழ்ந்த பொருள் உண்டு. யாரோ ஒருவர் அந்த விநாடியிலாவது பாசாங்கை உதறிவிட்டுத் தம்மை உள்ள வாறே புறவய நோக்கில் காண்கிறார் என்பதுதான் இதன்பொருள்.

[1]'Thank you' போல் ஒலிக்கிறது.

அதிகம் பருத்த குழந்தை ஒன்று கொஞ்சமும் சிரிப்பில்லாத முகத்தோடு கேலியாக 'ஒருமுறை இப்படிச் சொல்லியது; 'எனக்கு வேண்டியது நிறைய வாழைப்பழத் துண்டுகளும் வெண்ணெயும்தான்' என்று.

தன்னையே மதிப்பிடும் நகைச்சுவை

தங்களுக்கு நகைச்சுவை உண்டு என்பதைக் காட்டிக் கொள்ள பல குழந்தைகள் விரும்புகின்றன. பிறரைச் சிரிக்க வைக்கத் தாங்கள் என்ன செய்ய வேண்டும் என்பதை அறிய அவர்கள் நிறைய முயற்சி எடுத்துக்கொள்கிறார்கள். தாங்கள் சொல்வதில் உள்ள கேலி வெளிப்படத் தக்க நேரம் எது? எத்தகைய அழுத்தத்தால் அது வெளிப்படும் என்றெல்லாம் அறியவும் அவர்கள் மிக முயல்கிறார்கள். தங்களைப் பற்றிய எந்த இயல்புகளைக் குழந்தைகள் விரும்பினர், எவற்றை விரும்பவில்லை என்பதைப் பற்றி இந்நூலாசிரியர், அவர்களைச் சிறிய கட்டுரைகள் எழுதச் சொன்னார். பலர் தமக்கு நகைச்சுவை இருப்பதைப் பெருமையோடு கூறிக்கொண்டனர்; ஆனால் தமக்கு நகைச்சுவை இல்லாததற்கு வருந்துவதாக ஒரு குழந்தையும் சொல்லவில்லை. இந்த விஷயத்தில் குழந்தைகள் முதியவர்கள் போலவே இருக்கிறார்கள். ஆல்போர்ட் (Allport, 1937) செய்த ஓர் ஆராய்ச்சியில், தங்களுக்குள்ள நகைச்சுவை பற்றி மதிப்பிடும்படி கல்லூரி மாணவர்களைக் கேட்டார். 94 சதவீத மாணவர்கள் தங்கள் நகைச்சுவை சராசரிக்கு அதிகம் என்றே கூறினர்.

மேலும் படிக்கத் தக்கவை

இந்த நூலாசிரியரே 'குழந்தை உளவியல்' (A Manual of Child Psychology) என்ற வேறொரு நூல் எழுதியிருக்கிறார். அதில் மனவெழுச்சி வளர்ச்சி என்ற ஓர் அதிகாரம் இருக்கிறது. அந்த நூலில் காணப்படாத மனவெழுச்சி சம்பந்தமான பல செய்திகளை இந்த நூலில் காணலாம். இதைப் பதிப்பித்தவர் லியோனார்டு கார்மைகேல். ஆஷ்லி மான்டேகு (Ashley Montegu, 1953) என்பவர் பார்வையில் பிரசுரமான 'அன்பின் பொருள்' (The Meaning of Love) என்ற நூல் அன்பின் இயல்பையும் பங்கையும் பற்றி விவாதிக்கிறது. மார்த்தா உல்ஃபன்ஸ்டீன் எழுதிய 'குழந்தைகளின் நகைச்சுவை உளவியல் முறையில் ஆராய்ச்சி' (Children's Humour; A Psychological Analysis, 1954), என்ற நூல் நகைச்சுவையின் அடிப்படையான தூண்டுதல்களை ஆராய்கிறது. வேயின் டென்னிஸ் (Wagne Dennis) என்பவர் எழுதிய 'குழந்தை உளவியல் பற்றிய சில விவரங்கள்' (Readings in Child Psychology, 1951), என்ற நூலின் 7ஆம் பாகத்தில் மனவெழுச்சி வளர்ச்சி பற்றி பல கோணங்களில் ஆராயும் ஆறு கட்டுரைகள் இருக்கின்றன.

12. அச்சமும் கவலையும்

இந்தக் காலத்தில் உலகம் எங்குமே பொதுவாக அச்சச் சூழ்நிலை இருப்பதால் இந்தக் காலத்தையே 'கவலைமிக்க காலம்' என்று குறிப்பிடுகின்றனர். வரலாற்றுக் காலத்தின் முற்பகுதிகளிலெல்லாம் இருந்ததைவிட இப்போது அதிகமாக ஒன்றும் அச்சம் ஏற்பட்டுவிட வில்லை. ஆனால் முன்காலத்தைவிட இப்போது அச்சத்தின் இருப்பை நாம் நன்கு உணர்வதோடு, வெளிப்படையாகவும் அச்சம் இருப்பதை ஒப்புக்கொள்கிறோம், அவ்வளவுதான். பல நாட்டு நாடோடிப் பாடல்களைப் பார்த்தால் அச்சம் இல்லாமல் இருப்பதையே மக்கள் வீரனின் முக்கிய இலக்கணமாகக் கொண்டார்கள் என்பது தெரியவரும். அச்சமே இல்லாத அத்தகைய வீரன் ஒருவன் இருந்திருக்கவே முடியாது.

சிறு பிராயத்திலிருந்தே குழந்தைகளை அச்சம் பாதிக்கத் தொடங்கிவிடுகிறது. சிலருக்கு ஏற்படும் அச்சம் அவர்கள் செயல்களையே தீவிரமாகப் பாதிக்கும் அளவுக்குக்கூட அதிகமாக இருக்கிறது. முதிர்ந்தோர்களையும் அச்சம் பாதிக்கிறது; குழந்தைப் பருவ அச்சத்தின் வேர் மனத்தில் மறைந்திருப்பதால் இவர்கள் அடிக்கடி பலவகை அச்சங்களோடும் கவலைகளோடும் போராட நேரிடுகிறது. தன் வாழ்க்கையில் நிகழும் சில ஓட்டங்களையும், உலக நடவடிக்கைகளையும் கூர்ந்தறியும் திறமுள்ள எவனும் அச்சத்துக்கு உள்ளாகாமல் இருக்க முடியாது. சிலர் தமக்கு அச்சம் ஏற்படுவதாக ஒப்புக்கொள்ள மறுத்தாலும், உள்ளதை ஒப்புக்



கொள்ளத் தயங்காத முதிர்ந்தோர்கள், 'முன் காலத்திலும் சரி, இப்போதும் சரி அச்சத்துக்கு நம் வாழ்க்கையில் ஒரு முக்கிய இடம் உண்டு' என்பதை மறுப்பதில்லை.

பெற்றோர், ஆசிரியர் இவர்களிடமிருந்து அறிந்த செய்திகளையும், குழந்தைகளிடமிருந்தே அறிந்த செய்திகளையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு, குழந்தைகளிடம் அச்சம், கவலை இவற்றுக்கும் அவர்கள் வயதுக்கும் உள்ள தொடர்பை ஆராய்வோம்: சாதாரண வழக்கில் அச்சம் என்ற சொல் பல வகைக் 'கவலை' நிலைகளைக் காட்டப் பயன்படுகிறது. (இதைப் பின்னல் ஆராய்வோம்). எதிரில் காணும் திட்டவட்டமான அபாயம் காரணமாக ஏற்படும் தீவிர அச்சம் (கடிக்கத் தயாராகப் பல்லைக் காட்டிக் கொண்டு எதிரே நிற்கும் நாயைக் காணும் போது ஏற்படுவது போல), அல்லது பலவகைக் கவலை காரணமாகத் தோன்றும் அச்சம் (பள்ளிக்கூடப் பாடத்தைச் சரியாக ஒப்பிக்க வேண்டுமே என்ற கவலை அல்லது பெரும்புயலால் தாக்குண்டால் என்ற அச்சம்-புயல் அறிகுறியே இல்லாத போதும்).

தனது நெருங்கிய சூழ்நிலையில் ஏற்படும் நிகழ்ச்சிகள் காரணமாகவே குழவிப் பருவத்தில் அச்சம் ஏற்படும். வயது ஏற ஏற, இந்தச் சூழ்நிலையின் பரப்பு விரிவடைகிறது. நடந்ததையும் நடக்கப் போவதையும் எண்ணிப் பார்க்கும் கற்பனை ஆற்றல் அதிகரிக்க அதிகரிக்க, வெகுதூர அபாயங்களைப் பற்றியும், எதிர் காலத்தில் என்ன நேருமோ என்ற கவலையைத் தொடர்ந்தும், தான் செய்த செயல்கள், செய்யப்போகும் செயல்கள் பற்றிய உணர்ச்சி காரணமாகவும் அச்சம் தோன்றக் கூடும்.

அச்சத்தின் வேர்

நமது அச்சங்களில் பலவற்றுக்குக் காரணம் ஏதோருஓ தடுக்க முடியாத உள் உணர்ச்சியே ஆகும், (விலங்குகளைக் கண்டு அச்சம், மறை பொருள் (Occult) பற்றிய அச்சம், சாவு பற்றிய அச்சம், பெரிய நீர்நிலைகள்பற்றிய அச்சம் போல) என்று நம் முன்னோர் கருதிவந்தனர். பிறகு அச்சத்தைப் பற்றிய ஒரு கொள்கை முன்வந்தது. அச்சத் தூண்டுதலுக்கு இரண்டே இயற்கை நிகழ்ச்சிகள்தான் காரணம். ஒன்று: உரத்த சப்தம், இரண்டு: திடீரென்று ஆதரவை இழத்தல் அல்லது தள்ளப்படுதல் (வாட்சன் Watson, 1924a, 1924b). இந்தக் கொள்கை மிக எளியது; போதிய விளக்கம் உடையதுமல்ல. குழந்தைகளிடம் தோன்றும் 'பழக்கப்படாத அச்ச உணர்ச்சி'க்குக் காரணம் உரத்த சத்தமும் ஆதரவு இழப்பும் மட்டும்மல்ல; தீவிரமான, திடீரென்று தோன்றும் அல்லது எதிர்பாராத புதுத் தூண்டுதல் எதுவுமே-ஒருவகைச் சமாளிக்கும் திறன் அவசியமான, ஆனல் அத்திறமை

இன்னும் ஏற்படாத நிலையில்-குழந்தைகளின் அச்சத்துக்குக் காரணம் என்று தெரிகிறது. ஒரு தூண்டுதல் அச்சத்தை எழுப்புமா என்பது தூண்டுதலின் இயல்பை மட்டும் பொறுத்ததன்று; அதனால் தாக்குண்ணும் ஆளின் நிலை, அத் தூண்டுதல் ஏற்படும் மொத்தச் சூழ்நிலை இவற்றையும் பொறுத்ததாகும். திடீரென்று ஏற்படும் ஓர் அதிர்ச்சி, அல்லது உரத்த சத்தம் இவை, பழகாத மனிதர் ஒருவரிடம் குழந்தை இருக்கும்போது அதனிடம் அச்சம் தோன்றக் காரணம் ஆகலாம்; ஆனால் நன்கு பழகிய ஒருவரிடம் இருக்கும்போது இவை அச்சத்தை உண்டாக்கா.

முதிர்ச்சியின் பங்கு

விவரம் நன்கு முதிர்ந்து விரிந்த நிலையில் அதற்கு அச்சத்தை உண்டாக்கும் பல நிகழ்ச்சிகள், விவரம் நன்கு முதிராத நிலையில் குழந்தைக்கு அச்சத்தை உண்டாக்கா; 'புதியவர்களைக் காண்பதால் ஏற்படும் அச்சம்' என்ற விவாதத்தின் போது (ஒன்பதாம் அத்தியாயத்தில்) இதற்கு ஓர் உதாரணம் கொடுத்திருக்கிறோம். ஒரு சிறு சிறைச்குள் அடைத்துவைப்பதால் பலவகை வயதுக் குழந்தைகளிடமும் தோன்றும் துலங்கல் என்ன என்பது பற்றி கெசல் (Gesell, 1929) கொடுக்கும் விவரமும் இதை விளக்கப் பயன்படுகிறது. பத்து வாரக் குழந்தை ஒன்று சிறைச்குள் சற்றும் குழப்பமின்றி அமைதியாக இருத்தல்கூடும்; இருபது வாரம் ஆனவுடன் சற்றுக் கவலை தென்படும்; முப்பது வாரம் முடிந்த குழந்தையோ இந்த நிலையில் அழுது ஆரவாரம் செய்து, தீவிரமாகத் தன் உணர்ச்சியைக் காட்டும். இந்தத் துலங்கலையே நாம் 'அச்சம்' என்கிறோம். குழந்தையின் விவரம் முதிர முதிர, அதனது புதிய அறிவு காரணமாகப் புதுப்புது நிகழ்ச்சிகள் அதனைப் பாதிக்கத் தொடங்கும்; ஒரு நிலையில் கருவாக இருக்கும் அபாயத்தை அறியும் ஆற்றல் பெற்றவுடன் குழந்தையினிடம் அச்சம் தோன்றிவிடக்கூடும். இந்த நிலையில் குழந்தைக்கு அபாயத்தைப்பற்றி முற்றும் அறியும் பக்குவமோ அல்லது விளைவை அடக்கி ஆளும் பக்குவமோ ஏற்பட்டிராது (ஜோன்சும் ஜோன்சும் Jones and Jones, 1928).[1]

பலவயதினரைக்கொண்ட அடைப்பான இடம் ஒன்றில் உருவில் பெரிய, சுறுசுறுப்பான, ஆனால் தீங்கற்ற பாம்பு ஒன்றைக் கூட்டிலிருந்து வெளியே உலாவவிட்டனர். 'அச்சம் சம்பந்தமான துலங்கல்கள் வயதுக்கு ஏற்றபடி மாறுகின்றன' என்ற உண்மையை இந்த ஆராய்ச்சி நன்கு விளக்கியது. இரண்டு

[1] இங்கிலீஷ் (English, 1929) வாலன்டைன் (Valentine, 1930, 1946). இவர்கள் குழந்தை எப்போது அச்சமுறும் என்று முன்கூட்டியே சொல்ல இயலாது, ஏனையதை விளக்க எடுத்துக்காட்டுக்கள் அளிக்கிறார்கள்.

வயதுவரை உள்ள குழந்தைகளிடம் பாம்பைப் பற்றிய அச்சமே தோன்றவில்லை. மூன்று அல்லது நான்கு வயதுக் குழந்தை களிடம் பாம்பை நெருங்குவதிலும் தொடுவதிலும் தயக்கம் காணப்பட்டது. நான்கு வயதுக்கு மேற்பட்ட பருவத்தில்தான் அச்சம் பற்றிய தெளிவான அறிகுறிகள் காணப்பட்டன. முதி யோர்களிடம்தான் 'அச்ச உணர்ச்சி' திண்ணமாகவும் அதிக மாவும் காணப்பட்டது; குழந்தைகளிடம் இவ்வளவு ஆழமாக இல்லை (ஜோன்சும் ஜோன்சும், 1928).

வளர்ச்சியில் அளவுக்கு மீறிய முன்னேற்றம் பெற்ற-வயதுக்கு மீறிய அறிவு வளர்ச்சி பெற்ற-குழந்தைகளிடம் சிறு வயதிலேயே அச்ச உணர்ச்சி தோன்றிவிடுகிறது. சாதாரண வளர்ச்சி யுடைய குழந்தைகளிடம் இத்தகைய பய உணர்ச்சி இன்னும் அதிக வயதான பிறகே தோன்றுகிறது. எனவே அச்ச உணர் ச்சிக்கும் அறிவு முதிர்ச்சிக்கும் தொடர்பு உண்டு என்பதை இந்த நிகழ்ச்சி காட்டுகிறது (ஹோம்ஸ் Holmes, 1935). இரண்டு வயதுச் சிறுவன் ஒருவனிடம் வயதுக்கு மீறிய அறிவு இருக்குமானால் புது அறையைப் பற்றியோ பாம்பைப் பற்றியோ அவனிடம் அச்ச உணர்ச்சி தோன்றக்கூடும்; ஆனால் சாதாரணக் குழந்தை ஒன்றினிடம் இவற்றைப் பற்றிய அச்ச உணர்ச்சி தோன்ற இன்னும் சற்று வயதாகவேண்டும்.

அச்ச உணர்ச்சித் தோற்றத்துக்கும் வயது முதிர்ச்சிக்கும் உள்ள தொடர்பு குழந்தையின் வேறு பல வளர்ச்சி அமிசங்க ளோடும் நெருங்கிய பிணைப்புள்ளதாகும். குழந்தையின் கற்பனை ஆற்றல் வளர்ச்சி காரணமாக கற்பனை அபாயங்கள் சம்பந்த மான அச்ச உணர்ச்சி குழந்தைக்கு ஏற்படும். போட்டி ஆற்றலும், நிலைமை பற்றிய அறிவும் வளர வளர, அவமானம், பெருமை இழப்புப் பற்றிய அச்சம் தலையெடுக்கத் தொடங்கும். குழந்தை யின் அறிவும் விவரமும் விரிய விரிய, அபாயம் ஏற்படக்கூடிய சூழ்நிலைகள் பலவற்றை அதனால் கற்பனை செய்ய முடிகிறது; எனவே அதனுடைய உணர்ச்சிகளும் பல உருவங்களாகவும் கருத்துக்களாகவும் கிளைத்துப் படர வாய்ப்பு ஏற்படுகிறது. இப்படிச் சொல்வதால் குழந்தையின் வயதும் அறிவும் வளர வளர அதன் அச்ச உணர்ச்சியும் வளர்கிறது என்பது பொருள் அல்ல; உடல் வலிமையும் அறிவாற்றலும் வளர்வதால் முன்பு அதற்கு அச்சத்தை உண்டாக்கிய சில நிலைகளைச் சமாளிக்கும் ஆற்றல் அதனிடம் பெருகுவது நிச்சயம்.

கற்றலின் பங்கு

கற்றல் காரணமாகவும் சில அச்சங்கள் தோன்றக்கூடும். துன்பம் தரும் ஓர் அநுபவத்துக்கு உட்பட நேர்ந்தாலும், திடீர்

உணர்ச்சி அல்லது அதிர்ச்சி காரணமாகவும், எச்சரிக்கையின்றி உடலோ, உணர்ச்சியோ அழுத்தப்படுவதாலும், இதற்கு முன் அச்ச உணர்ச்சியை ஏற்படுத்தாத சிலவற்றினிடம் புதிதாக அச்ச உணர்ச்சி ஒரு குழந்தைக்குத் தோன்றக்கூடும்.

இந்த அநுபவம் நேர்முகமாகவும், குறிப்பிட்டதாகவும் ஓர் எல்லைக்கு உட்பட்டதாகவும் இருக்கலாம். ஓடுகிற நாய் ஒன்று ஒரு குழந்தையின் மேல் மோதி, அதை உருட்டித் தள்ளிவிடலாம். அன்று முதல் அந்த நாயைக் கண்டபோதெல்லாம் குழந்தை அச்சமுறலாம். இதன் விளைவாகப் பொதுவாக நாய்கள் என்றாலே குழந்தைக்கு அச்ச உணர்ச்சி ஏற்பட்டும்விடலாம். தன்னைத் தள்ளிய நாயினிடமிருந்து பொதுவாக எல்லா நாய்களிடமுமே அச்சம் பரவி, நாலுகால் பிராணிகள் என்றாலே எச்சரிக்கையாக இருக்கும் அளவுக்கு விரிந்து விடலாம். நாயைப் பார்த்தால் அச்சம் தோன்றுவது போக, நாய் கட்டியிருக்கும் இடத்தைக் கடக்க நேரும்போதெல்லாம், நாய் அங்கே இல்லாவிட்டாலும்கூட அச்சம் தோன்றத் தொடங்கிவிடலாம்.

அச்சம் தோன்றும் முறை நேர்முகம் அல்லாத படிகளின் மூலமாகவோ, இடைவிட்ட படிகளின் மூலமாகவோ இருக்கலாம். ஒரு மோட்டார் வண்டியினால் தாக்குண்டு கீழே தள்ளுண்ட, ஆனால் கடுமையான அடி ஒன்றுக்கும் உள்ளாகாத குழந்தை ஒன்று படுக்கப்போனபோது மிகவும் சிரமப்பட்ட நிலையில் இருந்தது. தூங்கியபோது அது ஒரு கெட்ட கனாக் கண்டது. அன்று முதல் இருட்டின பிறகு தன் படுக்கையறைக்குச் செல்லவே அது பயப்பட்டது. கனவின் மூலமாக மோட்டார் விபத்தும் அதன் மனவெழுச்சிப் பயன்களும் இருளுக்கு மாறி விட்டன என்றுதான் சொல்லவேண்டும். குழந்தை ஒன்றுக்கு ஏதோ காரணமாக அச்சம் ஏற்பட்டுவிட்டால், இந்த அச்சம் வேறு பல பொருட்களிடமும் நிலைமைகளிடமும் அச்சமுறும் அளவுக்குப் பரவி விடக்கூடும். ஏதோ ஒரு நிகழ்ச்சி காரணமாக ஒருவனது மனத்தில் அச்ச உணர்ச்சி ஏற்பட்டு நின்றதே இத்தகைய பரவலுக்கு முக்கிய காரணம் ஆகும். இந்தப் பரவல் முறை காரணமாகப் புது அச்சம் ஒன்றும் தோன்றிவிடுவதில்லை; ஆனால் அச்சத்துக்குக் காரணமான புதுப் பொருள் அல்லது நிலை, அதாவது முதலில் அவனுக்கு அச்ச மூட்டிய பொருள் அல்லது நிலை அல்லாத நிலை ஒன்றை இது தோற்றுவித்துவிடுகிறது.

அச்சத்தை வெளியிடுவதில் வயது காரணமான மாறுதல்

குழந்தைகளுக்கு வயது ஏற ஏற, அச்சம் காரணமாக அழுவது, நடுங்குவது, முதிர்ந்தோர் ஒருவரைக் கட்டிப்

பிடித்துக்கொள்வது போன்ற அச்சத்தின் துலங்கல்கள் அல்லது வெளியீடுகளின் எண்ணிக்கை குறையத் தொடங்குகிறது. குழந்தையின் அன்றாட வாழ்வில் ஏற்படும் அச்சத்தின் அளவு குறைந்துவிட்டது என்பது இதன் பொருள் அன்று; வயது ஏறிய காரணத்தால் மனவெழுச்சியை அடக்கும் உணர்ச்சி குழந்தையினிடம் வளர்ந்து தோன்றுவதே அச்ச உணர்ச்சியின் வெளியீட்டு எண்ணிக்கை குறைவதற்குக் காரணமாகும். குழந்தைக்கு அச்சம் உண்டாக்கும் அபாயங்களின் தன்மையில் ஏற்படும் மாறுபாடும் இந்த வெளியீட்டுக் குறைவுக்குக் காரணம் ஆகலாம். பின்னல் ஏற்படப்போகும் வாய்ப்புக்கேடு காரணமான கற்பனை அச்சம், திடீர் அதிர்ச்சி, கூச்சல் அல்லது அழுகை, ஓட்டம் இவைகளை உண்டாக்குவதில்லை. கற்பனை அச்சம் காரணமாக ஏற்படும் பயந்தோடும் பொருள் ஒன்றும் இல்லை; அச்சம் கற்பனை இரண்டுக்கும் தானே காரணமான குழந்தை தன்னையே விட்டு ஓடுவது எப்படி?

அச்சத்தின் மாறு உருவங்கள்

அச்சத்தின் வெளியீடுகள் மிகப்பல உருவங்களில், மிகப்பல மாறு வேடங்களில் தோன்றுவது உண்டு. அச்சத்தை வெளிக்காட்டுவது முதல், முற்றும் தன்னம்பிக்கை காட்டுவது வரை இதன் வீச்சு இருக்கலாம். மிகச்சிறந்த, நல்ல, சொல்வதைக் கேட்கும் நடத்தையிலிருந்து பிடிவாதம், எதிர்ப்பு, விஷயத்தை நேரே பார்க்க விருப்பமின்மை, தீவிரமான புரட்சி, தீவிர எதிர்ப்பு வரையிலும் இதன் உருமாற்றம் இருக்கலாம். இந்த வெளியீடுகளெல்லாம் கோபம் போல் தோன்றுமேயொழிய பயம் போல் தோன்ரு.

பயப்படாமல் இருப்பதை அல்லது பயத்தை வெளிக்காட்டாமல் மறைப்பதைக் கௌரவமாகக் கருதுவதால், 'பயம் காட்டிவிடப் போகிருேமே' என்ற பயமும் குழந்தைகளைப் பற்றிக்கொள்வது உண்டு.

குழந்தைகள் தங்கள் பய உணர்ச்சிகளை எப்படியெல்லாம் மறைக்கிருர்கள் என்பதைப் பின்வரும் செய்தி விளக்குகிறது:

வீட்டின் மற்றப் பகுதிகளிலிருந்து இடைகழி ஒன்ருல் பிரிக்கப்பட்ட ஒரு பெரிய அறையில் மூன்றரை வயதுக் குழந்தை ஒன்று பொம்மை ஒன்றை வைத்துவிட்டது. வந்து அதை எடுத்துத் தரும்படி குழந்தை தன் தாயைக் கேட்டது. 'நீயே போய் எடுத்துக் கொள்' என்று அதன் அம்மா சொன்ன பிறகும்

அம்மாவே கொண்டுவரவேண்டும் என்று குழந்தை தீவிரமாக வற்புறுத்தியவண்ணம் இருந்தது. எனவே, விஷயம் என்ன என்பதை ஒருவாறு ஊகித்தறிந்த தாய், குழந்தையினிடம் 'நீ அதை எடுத்து வரும் வரையில் நான் கதவைத் திறந்துவைத்துப் பிடித்துக் கொண்டு நிற்கிறேன்' என்று சொன்னாள். இதைக் கேட்ட குழந்தை மகிழ்ச்சியோடு அந்த அறைக்கு ஓடி பொம்மையை எடுத்து வந்துவிட்டது. இந்த இடைகழிக் கதவு ஒன்று ஒரு தடவை படாரென்று அடித்துக்கொண்டபோது குழந்தை பயந்தது அப்போது தாய்க்கு நினைவு வந்தது. அந்தப் பயத்தை ஒப்புக்கொள்ள விரும்பாத குழந்தை அதை மறைத்து, அம்மாவை ஏவ முயல்கிறது. முதலில் குழந்தை பயந்த செய்தி தெரியாத யாராவது அங்கே இருந்திருந்தால், அது பிடிவாதக் குழந்தை என்று எண்ணியிருப்பார்களேயொழிய பயந்த குழந்தை என்று எண்ணியிருக்க மாட்டார்கள்.

ஏழு வயதுக்குழந்தை ஒன்றை மாடியில் படுக்கவைத்த பிறகு, அது தான் கீழே இறங்கிப்போகவேண்டும் என்றும், தன் கம்பளி ஒன்றை மறந்து விட்டதாகவும் சொல்லி அம்மாவைத் தனக்குத் துணையாக வரும்படியும் வேண்டிற்று. இப்படி இரண்டு நாள் நடந்தது. குழந்தை தன் படுக்கும் நேரத்தை ஒத்திப் போடச்செய்யும் தந்திரம் இது என்று எண்ணிய தாய், இரண்டாம் நாள் இரவு அதனுடன் துணைபோக மறுத்து விட்டாள்; எனவே குழந்தை தனியாகவே கீழே போக நேர்ந்தது. அது வெகு அவசரமாக அடியறைக்குச் சென்று கம்பளியை, எடுத்துக் கொண்டு, வாசல் வரை ஏதோ காரியமாக விரைவாகச் சென்று விட்டு கடைசியில் படுக்கைக்குச் சென்றது. தான் கீழே சென்றுவந்த காரணம், முன்கதவு பூட்டப்பட்டிருக்கிறதா என்று பார்ப்பதற்காகவே என்பதைக் குழந்தை சில நிமிடங்களுக்குப் பிறகு வெளியிட்டது. இதற்கு முன்னும் சில இரவுகளில் அது கவலையோடு, 'முன்கதவு பூட்டியிருக்கிறதா?' என்று கேட்டதுண்டு. கதவு பூட்டியிருக்கிறதா என்பதை நிச்சயப்படுத்திக் கொள்வதற்காகவே குழந்தை கம்பளியை மறந்துவிட்டதை ஒரு தந்திரமாகப் பயன்படுத்தியது.

ஏழு வயதுச்சிறுவன் ஒருவனுக்கு இரண்டு இலவச அநுமதிச் சீட்டுக்கள் ஒரு விலங்குக் காட்சிக்குக் கிடைத்தன. பிற்பகல் காட்சிக்குச் சென்றுவந்த அவன், தான் மறுபடியும் போக விரும்பவில்லை என்று கூறி, சீட்டைத் தன் சகோதரனுக்குக் கொடுத்துவிட்டான். விலங்குக் காட்சி மைதானத்தைவிட்டு அவன் வெளியே வந்துகொண்டிருந்தபோது விலங்குக் காட்சியைச் சேர்ந்த இரண்டு பெரிய சிறுவர்கள் அவனைத் துரத்தி அடிப்

பதாக மிரட்டிவிட்டார்கள். அப்போது ஏற்பட்ட அச்சமே அவன் மறுபடி விலங்குக் காட்சிக்குப்போகாத காரணம் என்பதை அச்சிறுவன் சில நாளைக்குப் பிறகுதான் கூறினான்.

தனக்கு அச்சமாக இருக்கிறது என்பதையோ, அச்சமாக இருந்தது என்பதையோ ஒப்புக்கொள்வதை மதிப்புக் குறைவாகக் கருதும் குழந்தை ஒன்று, தான் பயந்த செய்தியையே மறுத்துவிடுவதும் உண்டு. பயத்தை ஒப்புக்கொள்வதில் குழந்தைகளுக்குள்ள சுதந்திரம்பற்றிய சுவையான ஆராய்ச்சி ஒன்றை க்ராஸ் (Kraus, 1956) என்பவர் செய்தார். குழவிப் பூங்காப் பள்ளியிலிருந்து தொடக்கப் பள்ளிக்குச் செல்லும் மாணவர்களிடையேதான் இந்த ஆராய்ச்சி. குழவிப் பூங்காப் பள்ளி நுழைந்தபோது பல குழந்தைகளிடம் பயம் வெளிப்படையாகக் காணப்பட்டது. மற்றவர்களோ பயவுணர்ச்சி இருந்தாலும் வெளியில் காட்டவில்லை. அவர்கள் இரண்டாம் வகுப்புக்கு வந்த பிறகு, 'பள்ளிக்கூடத்துக்கு முதலில் வந்தபோது உங்கள் மன நிலை என்ன?' என்று அவர்களைக் கேட்டபோது, மிகச் சிலரேதாம் தங்களிடம் பயம் தோன்றியதாக ஒப்புக்கொண்டார்கள். திரும்பவும் ஐந்தாம் வகுப்பில் இவர்களிடம் இந்தக் கேள்வி கேட்கப்பட்டது. அப்போது இந்த மாணவர்களுள் பலர் வெளிப்படையாகப் பயம் காட்டினவர்களும் சரி, பயம் காட்டாதவர்களும் சரி, தாங்கள் பயப்பட்டதாக ஒப்புக்கொண்டனர். சிறு குழந்தைகளாக இருந்தபோது தங்களிடம் பயம் தோன்றிய பலவீனத்தை ஒப்புக்கொள்ளும் அளவுக்கு ஐந்தாம் வகுப்பு மாணவர்களிடம் ஓர் அமைதி இருந்திருக்கலாம். ஆனால் இரண்டாம் வகுப்பில் அவர்களிடம் இதை ஒப்புக்கொள்ளும் அளவுக்கு மன அமைதி இல்லை. அச்சத்தை மறைப்பதற்காகக் குழந்தைகள் அதற்குக் கொடுக்கும் வேறு உருவங்கள் காரணமாக குழந்தை தொல்லையிலிருந்து விடுபடுவதற்குப் பதிலாக இன்னும் அதிகத்தொல்லைக்கு உள்ளாகுமானால், இந்த வேற்றுருக் கொடுத்தலே பெருந்தொல்லை ஆகிவிடுகிறது. வகுப்புப் பையன்கள் கேலிக்கு இலக்காக விரும்பாமல், மிகுந்த பயத்துக்கு இலக்காகும் குழந்தை, தனக்கு ஒரு செய்யுள் ஒப்புவிக்கத் தெரிந்திருந்துங்கூட, வாயை மூடிக்கொண்டு சும்மா இருந்துவிடக்கூடும். இதன் விளைவாக ஆசிரியரின் திட்டுக்களுக்கு அது இலக்காக நேரும். இது பயப்படுகிறது என்ற உண்மை ஆசிரியருக்குத் தெரிந்தால் அவர் குழந்தைக்கு உதவி செய்திருப்பாரே ஒழியத் திட்டியிருக்கமாட்டார். குழந்தையின் அச்சத்தை நாம் புரிந்துகொள்ளவேண்டுமானால், அச்சத்தின் இத்தகைய வேற்றுருவங்கள் நமக்குத் தெரிந்திருக்கவேண்டும்; முதிர்ந்தோர் ஒருவருக்கு எல்லாமே தெரிந்திருக்கும் என்று எதிர்பார்ப்பது தவறுதான்.

குழந்தை ஒன்று உண்மையாகவே பல விஷயங்களுக்குப் பயப்படும் இயல்புள்ளதாக இருக்கும்போது அதற்குப் பயப்படும் இயல்பே இல்லை என்று அதன் பெற்றோர் நினைத்துவிடக்கூடும். இந்நூலாசிரியரும் அவர் துணைவர்களும் மேற்கொண்ட பல ஆராய்ச்சிகளில் இதற்குப் பல உதாரணங்களைக் கண்டனர். பயத்தை ஒழிக்கும் இயல்பு காரணமாக முதிர்ந்தோர்கள் குழந்தைகளுக்கு உதவுவதே கடினமாகிவிடுகிறது. குழந்தைகள் தங்கள் பயத்தை வெளிக் காட்டாமல் மறைக்கும்படி முதிர்ந்தோர்களே சில வேளைகளில் நேர்முகமாகவோ மறைமுகமாகவோ தூண்டுவதும் உண்டு. முதிர்ந்தோர்களின் முட்டாள்தனம்தான் இதற்குக் காரணம் என்று சொல்லிவிட முடியாது. குழந்தைகளிடம் அச்சத்தின் அறிகுறியைக் காணச் சகியாத இயல்பே பெற்றோரின் இந்தச் செயலுக்குக் காரணம் ஆகலாம். பயந்த குழந்தை ஒன்று நம்மை மிரட்டுங் குழந்தையாகவும் ஆய்விடக் கூடும்; அதாவது அதன் சம்பந்தமான பிரச்சினையை விடுவிக்க முடியாத நிலை முதிர்ந்தோர்களுக்கு ஏற்பட்டு விடலாம். குழந்தைக்குப் பயம் தோன்றுவது, தாம் சரியாக வளர்க்காத காரணத்தாலேயே என்றும் சில பெற்றோர் கருதிவிடலாம். 'எந்தப் பெற்றோர்தாம் பயமே ஏற்படாதபடி குழந்தையை வளர்க்க முடியும் ? பயப்படுவதற்கு என்ன இருக்கிறது?' என்று சொல்லி குழந்தைகளின் பயத்தை அலட்சியமாக ஒதுக்கிவிடப் பெற்றோர் முயல்வது, குழந்தை தன் பயத்தை வெளிக் காட்டாமல் மறைக்கத் தூண்டுவதாகவே முடியும்.

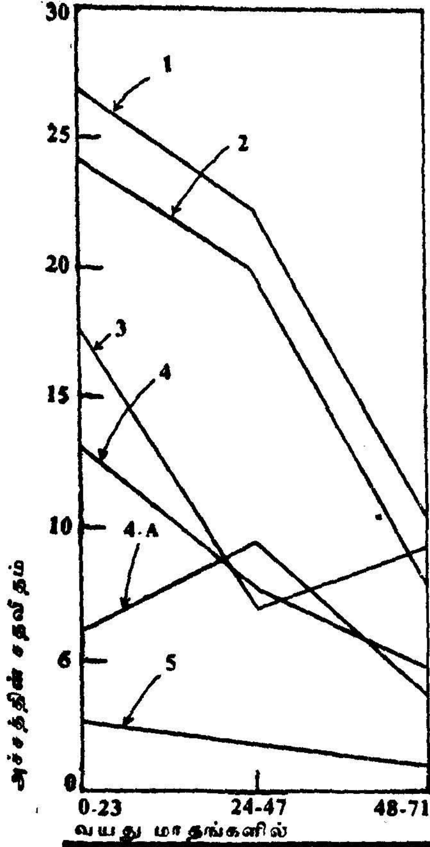
அச்சத்தின் வெளிப்படைப் பகுதியும் மறைந்த பகுதியும்

குழந்தையின் அச்சத்தை நாம் புரிந்துகொள்ள முயன்றால், வெளியில் தென்படுவதற்கு அதிகமாகவே இருக்கிறது அச்சம் என்பதை நாம் புரிந்துகொள்ளவேண்டும்; வெளியே தெரியும் அமிசம், மறைந்துள்ள அமிசம், என இரண்டு அமிசங்கள் இருக்கலாம். 'நாயைக் கண்டால் எனக்குப் பயம்' என்று இரண்டு குழந்தைகள் சொல்லலாம். ஒரு குழந்தையின் பொருள், தன் தெருவில் உள்ள இரண்டு போக்கிரி நாய்களை மட்டும் குறிப்பிடலாம். மற்றொரு குழந்தைக்கோ, எந்த நாயைக் கண்டாலுமே பயம்; நாய் எதிர்ப்படுமோ என்ற நினைப்பேகூட அதற்குப் பயத்தைத் தந்துவிடும்; பல முறை அநுபவத்தினால் நல்லவை என்று தெரிந்த நாய்களைக் கண்டால்கூட அதன் மனத்தில் பய உணர்ச்சி தோன்றிவிடும். 'நாயினிடம் எனக்குப் பயம்' என்று இரண்டாவது குழந்தை சொன்னதென்னவோ உண்மைதான். என்றாலும் அது முழு உண்மையும் அல்ல. வெளிப்படையாக நாயினால் ஏற்படக்கூடும் ஆபத்தை விட, நாயை 'அறிகுறி'யாகக்கொண்ட ஒருவிதப் பயத்தையே அதன்

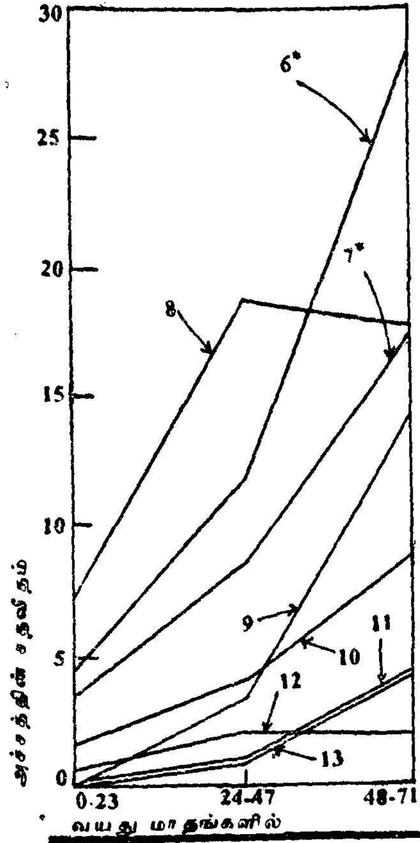
சொல் குறிக்கிறது. இந்தக் குழந்தையின் பயத்தில் வெளி அமிசம் ஒன்றும் உள் அமிசமாகிய மனக் குழப்பம் ஒன்றும் அடங்கியிருக்கின்றன. உண்மையோடு 'தொடர்பற்ற பயங்களைப்பற்றிக் குழந்தைகள் சொல்வதில் இந்த உட்குழப்டம் நன்கு தெரியும். 'பிசாசுகளிடம் எனக்குப் பயம்' என்பது போன்ற வெளியீடும், பள்ளிக்கூடத்தில் நன்ருகப் படிக்கும் ஒரு சிறுவன் காரணமே இல்லாமல், 'நான் பரீட்சையில் தவறி விடுவேன்!' என்று சொல்வதும் இத்தகைய குழப்பங்களுக்கு உதாரணங்கள் ஆகும்.

அச்சங்களில் வயதின் போக்குகள்

பிறந்தது முதல் ஆறு வயது வரையில் குழந்தைகள் தெளிவாக வெளியிடும் அச்சங்களின் போக்கைப்பற்றி பெற்ருேர்கள் சொன்ன செய்திகளிலிருந்து தெரிந்துகொண்டு தொகுத்த படம்தான் 3ஆம் விளக்கப்படம். புலன்களால் அறியக் கூடிய, நேர் எதிரே காணும் நிகழ்ச்சிகள் காரணமாக குறிப்பிட்ட பொருள்கள், ஒலிகள், கீழே விழுதல், விழுந்து விடுவோமோ என்ற நினைப்பு, பழக்கமில்லாத பொருள்கள் அல்லது மனிதர்கள் இவற்ருல் ஏற்படும் அச்சம், வயது ஏற ஏறக் குறைந்து வருவதாகவே தெரிகிறது. கற்பனை விலங்குகள், இருட்டு, தனியாக இருத்தல், தனியே விடப்படுதல் போன்றவை காரணமான பயம் வயது ஏற ஏற அதிகரிப்பதாகவே தெரிகிறது. குழந்தை ஒன்று, ஒருவகையான பயத்தில் ஒன்றையோ பலவற்றையோ வெளியிட்டபோது, ஓர் அமிசம் மட்டுமே கொடுத்துத் தயாரித்த விளக்கப்படம்தான் இது. ஒரேவகை அச்சம் சம்பந்தமான பொருள் ஒவ்வொன்றுக்கும் தனித்தனியே ஒவ்வோர் அமிசம் கொடுத்திருந்தால் பலவகை அச்சங்கள் தோன்றும் காலஎல்லைத் தொடர்பில் வேற்றுமை காணப்படும்; விலங்குகள் அச்சம் என்று ஒரே அமிசம் கொடுப்பதற்குப் பதிலாகச் சிங்கம், புலி, ஓநாய் என்ற மூன்றையும் குழந்தை சொன்னல் மூன்று அமிசம் கொடுப்பது.



1. ஒலியும் ஒலிக்காரணங்களும் 2. பழக்கமில்லாத பொருள்கள் சூழ்நிலைகள், மனிதர்கள் 3. வலி 4. விழுதல் ஆதரவு இழத்தல் உயர்ந்த இடம் முதலியன. 4-A. திடீர் எதிர்பாரா இடப்பெயர்ச்சியுடன் பேரொளி, ஒளி, நிழல், முதலியன. 5. குறிப்பிட்ட பொருள்களும் சூழ்நிலைகளும் (காரணம் தெரியாத)



6.* கற்பனைப் படைப்புயிர்களும் இருளும், கேலி, திருடர் கனவுகள், சாவு முதலியன. 7.* இருள், தனிமை, இருட்டில் கற்பனை படைப்புயிர்கள் 8. விலங்குகள் 9. மிரட்டு, தீங்கு சார்ந்த அபாய உணர்வு போக்குவரவு, நீரில் மூழ்கிச்சாதல், நெருப்பு, சிறை முதலியன. 10. கற்பனைப் படைப்புயிர்கள். 11. கனுக்கள் 12. எச்சரிக்கைகள். 13. மற்றவர்களிடம் தோன்றும் அச்சக் குறி.

3 ஆம் விளக்கப் படம்

பல சூழ்நிலைகளில் குழந்தைகளிடம் காணப்பட்ட அச்சத்துலங்கல்களை, குழந்தைகள் மூலமாகவோ, பெற்றோர், ஆசிரியர் மூலமாகவோ அறிந்து, அவைகள் ஏற்படும் நிகழ்மானம், குழந்தைகளை 21 நாள்

ஆராய்ந்த 146 குறிப்புக்களும் (31*, 91*, 24, குழந்தைகளை முறைப் படி வருடத்துக்கு இரண்டு என்ற எல்லையில்) அப்போதப்போது (ஒரு குறிப்பிட்ட எல்லையின்றி) 117 குழந்தைகளை (27, 67, 23, அந்த அந்த எல்லையில்) ஆராய்ந்த குறிப்புக்களும். குழந்தைகளின் அச்சம் (Children's Fears) என்ற நூலிலிருந்து ஏ. டி. ஜெர்சீல்டும் எஃப். பி. ஹோம்சும் (F.B. Holmes) எழுதியது. குழந்தை வளர்ச்சி பற்றிய ஆராய்ச்சிக் குறிப்புக்கள்: 1935-நம். 20-பதிப்பாளர் அநுமதியோடு. உடுக்குறியிட்டவை இரண்டு மூன்று கூட்டு அமிசங்களின் குறியீட்டைக் காட்டுகின்றன. இந்த அமிசங்கள் தனித்தனியாகவும் குறிக்கப்பட்டுள்ளன.

14ஆம் அட்டவணையில் ஹோம்ஸ் (1935) தம் ஆராய்ச்சியில் கண்ட முடிவுகள் தரப்பட்டுள்ளன. அவ்வாராய்ச்சியின் போது பின் கண்ட பாதிச் சோதனை நிலைகளைப் பயன்படுத்தி குழந்தைகளின் அச்சத்தைப் பற்றிய ஆராய்ச்சி நடந்தது.

1. **தனியே விடப்படுதல்:** ஒரு குழந்தை ஒரு சோதனை அறையில் தனியே விடப்படுகிறது. ஒளிந்திருக்கும் ஆராய்ச்சியாளர் ஒருவர் குழந்தையைக் கவனிக்கிறார். குழந்தையோடு சற்று நேரம் உள்ளே இருந்த ஆராய்ச்சியாளர் தம் கைக்குட்டையை எடுத்து வருவதாகச் சொல்லி வெளியே போய்விடுகிறார்.

2. **காலடியிலிருந்து கீழே விழும் பலகைகள்:** சாய்வாக நிறுத்தப் பட்ட இரண்டு பலகைகளின் குறுக்கே சிறுவன் ஒருவனை நடக்கச் சொல்கின்றனர். குழந்தை, ஒரு பலகையைத் தாண்டி இன்னொரு பலகையின்மேல் கால் வைக்கும்போது மற்றொரு பலகை புரண்டு இரண்டங்குல இடைவெளி உண்டாகிவிடுகிறது.

3. **இருட்டறை:** நீண்ட, குறுகிய, இருட்டான இடைகழி ஒன்றில் தற்செயலாகப் போட்டதுபோல் ஒரு பந்தை வீசி எறிந்த ஆராய்ச்சியாளர், குழந்தையைப் பார்த்து பந்தை எடுத்துவரச் சொல்கிறார்.

4. **புதுமாதிரி ஆள்:** குழந்தை பொம்மைப் பெட்டியின் அருகில் போக முயலும்போது வழியில் புதுமாதிரி ஒருவர் குறுக்காக நிற்கிறார். அவர் ஒரு பெண்மணி; வேடிக்கையாக உடையணிந்து கொண்டுள்ளார். தலைமுதல் கால்வரை நீண்ட சாம்பல் நிற அங்கி, பெரிய கறுப்புத் தொப்பி, முகத்தை மறைக்கும் கறுப்பு முகமூடி.

5. **உயரம் மிக்க பலகைகள்:** இரண்டடி உயரத்திலிருந்து ஆறடி உயரம் வரை படிப்படியாக உயர்த்தப்படும் பலகையின்மேல் குழந்தையை நடந்து ஏறச் செய்தல்.

6. உரத்த சத்தம்: குழந்தை விளையாடிக்கொண்டிருக்கும் போது சேமக்கலத்தைப் பலக்கத் தட்டி உரத்த சத்தம் உண்டாக்குதல்.

7. பாம்பு: பெட்டி ஒன்றில் பொம்மைகளோடு இரண்டடி நீளமுள்ள ஓர் உயிருள்ள பாம்பையும் அடைத்துவிட்டுக் குழந்தையினிடம் பொம்மை ஒன்றை எடுக்கச் சொல்லுதல்.

8. பெரிய நாய்: தோல்வார் ஒன்றால் கட்டிப் பிடித்திருக்கும் பெரிய நாய் ஒன்றைத் தடவிக்கொடுக்கும்படி குழந்தை ஒன்றைக் கேட்டுக்கொள்ளுதல்.

அட்டவணை 14 : ஒவ்வொரு வயதிலும் குழந்தைகள் காட்டும் அச்சங்கள், 24 முதல் 71 மாதம் வரை பலவகைச்சோதனைச் சூழ்நிலைகளில்

சூழ்நிலை	அச்சம் காட்டும் குழந்தைகளின் சதவிதம் 24-35 மாதம்	36-47 மாதம்	48-59 மாதம்	60-71 மாதம்
1. தனியே விடப்படல்	12.1	15.6	7.0	0
2. காலடியிலிருந்து நழுவும் பலகை	24.2	8.9	0	0
3. இருட்டறை	46.9	51.1	35.7	0
4. புது மாதிரி ஆள்	31.3	22.2	7.1	0
5. உயரம் மிக்க பலகைகள்	35.5	35.6	7.1	0
6. உரத்த சத்தம்	22.6	20.0	14.3	0
7. பாம்பு	34.8	55.6	42.9	30.8
8. பெரிய நாய்	61.9	42.9	42.9	—
மொத்தம்	32.0	30.2	18.1	4.5

எஃப். பீ. ஹோம்ஸ் 'சிறு குழந்தைகளின் அச்சம் பற்றிய சோதனை ஆராய்ச்சி' (An experimental study of the fears of young children), 'குழந்தைகளின் அச்சம்' என்ற நூலில் இருந்து (ஏ. டி. ஜெர்சில்டும், எஃப். பீ. ஹோம்சும் எழுதியது. குழந்தை வளர்ச்சிக்கட்டுரை (Child Development Monographs). நியூயார்க் ஆசிரியர் கல்லூரி, கொலம்பியா பல்கலைக்கழகம், 1935 நம். 20. மூன்றும் பாகம் பக். 167-296. அனுமதி பெற்று எடுத்துக்கொள்ளப்பட்டது.

சத்தமும் சாய்வான பலகையும் குழந்தையைச் சற்றுத் திடுக்கிடச் செய்திருக்கலாமாயினும்,' இந்தச் சோதனைச் சூழ்நிலைகளை குழந்தையை அச்சமுறுத்துவதற்காக அமைக்கவில்லை. குழந்தையின் முன் ஒரு சூழ்நிலையை உண்டாக்கித்தந்து, அதற்குள் அவன் புகுந்துகொள்ளவோ, அல்லது அதைவிட்டு விலகிப் பின்வாங்கவோ அவனுக்கு வாய்ப்பளிப்பதே இந்தச் சோதனையின் நோக்கமாகும். குழந்தைகளைக் கவனித்தவர்கள் அவர்கள் துலங்கல்களைக் குறித்துக்கொள்வார்கள். கவனமாக அமைத்துக்கொண்ட ஒரு சூத்திரத்தின் ஆதரவில் அச்சத்தின் உண்மை அல்லது இன்மை தீர்மானிக்கப்படும். ஒவ்வொரு வயதிலும் 12 முதல் 45 குழந்தைகள் வரை ஆராய்ச்சிக்கு உட்பட்டனர். 60 மாதம் முதல் 71 மாதம் வரையுள்ள வயதில் மட்டும் ஆராய்ச்சிக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை மிகக் குறைவாகும்.

ஆராய்ச்சிக்கு எடுத்துக்கொண்ட சூழ்நிலைகளின் காரண மான அச்சம், வயது ஏற ஏறக் குறைகிறது என்பதையே 14 ஆம் அட்டவணை காட்டுகிறது. ஐந்து ஆண்டு எல்லையில் பாம்புதான் அச்சத்தை உண்டாக்கியது. இருட்டறைகூட ஐந்தாண்டுக் குழந்தைகளிடையே வெளிப்படையான அச்சத்தை உண்டாக்கவில்லை (முதியவர் ஒருவர் உடன் இருந்தது தான் இதற்குக் காரணம் ஆகும். இந்த ஆராய்ச்சியாளர்களின் அறிக்கைப்படியே பார்த்தாலும் ஐந்தாண்டுக் குழந்தைகள் தனியே இருட்டறையில் விடப்பட்டால் அச்சமுறுவதாகவே தெரிகிறது). இந்தச் சோதனையில் இருட்டறையைக் கண்டு அச்சமுற்ற ஐந்தாண்டுக்குக் குறைந்த வயதுள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை, இப்படி அச்சமுறுவதாகப் பெற்றோர்கள் சொன்ன குழந்தைகளின் எண்ணிக்கையைவிட அதிகமாகவே இருந்தது.

வயதான குழந்தைகளிடம் வயதுக்கும் அச்சத்துக்கும் உள்ள தொடர்பு

சிறு குழந்தைகளிடம் உள்ள அச்ச இயல்பு வயதுக்கேற்ற படி மாறுபடுவது போலவே இடைவயதுச் சிறுவர், குமரப்பருவ முன்நிலை-பின்நிலைச் சிறுவர் இவர்கள் இடையேயும் இந்த மாறு பாடு வயதுக்கேற்றபடி காணப்படுகிறது. அஞ்செலினோவும் துணைவர் களும் (Angelino and Associates, 1956) தாம் செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில் 9 வயது முதல் 18 வயதுவரை உள்ள சிறுவர் சிறுமியர் களை நோக்கி, 'உங்கள் வயதுச் சிறுவர்களுக்கு சாதாரண மாகத் தோன்றும் அச்சம், கவலை இவற்றை ஒரு பட்டியலில் குறித்துக் கொடுங்கள்' என்று கேட்டனர்.

மொத்தமாகப் பார்த்ததில் பிறர் தாக்குதல், விபத்து, புயல் போன்ற உடல் பற்றிய ஆபத்து சம்பந்தமான அச்சக் குறிப்பு வெகு குறைவாகவே இருந்தது. பொதுவாக விலங்குகள் பற்றிய அச்சக் குறிப்பும் குறைவாகவே இருந்தது. ஆனுல் தேறுவோமோ, மாட்டோமோ என்ற அச்சம், ஆசிரியர்களிடம் அச்சம், ஒரு கூட்டத்தில் பேச அச்சம் போன்ற பள்ளிக்கூடப் படிப்பு சம்பந்தமான அச்சம் பற்றிய குறிப்பு 9 முதல் 12 வயது வரை சற்று அதிகரித்தே நின்றது; அதற்குப் பிறகு இந்த வகை அச்சத்தில் மிகவும் கொஞ்சமான, அதுவும் ஒழுங்கற்ற குறைவு காணப்பட்டது. சமூக உறவு சம்பந்தமான அச்சக் குறிப்புகளும், பொருளாதார அரசியல் அச்சம் என்று சொல்லப்படும் அச்சக் குறிப்புகளும் (பணம் பற்றிய கவலே, தங்களுக்கு மாதந்தோறும் கொடுபடும் தொகை பற்றிய கவலே, வேலே கிடைப்பது பற்றிய கவலே, போர் ஏற்படுமோ என்ற கவலே, உலகத்தில் தோன்றும் சில பயங்கர நிலே இவைகளும் இதில் சேர்ந்தவை) அதிகரித்தே காணப்பட்டன.

குற்றம், கழிவிரக்கம், ஆதாரமான காப்பின்மை, இவை காரணமான அச்சங்கள்

பல குழந்தைகள் தண்டனே கிடைத்துவிடுமோ என்று, தாம் செய்த குற்றம் காரணமாகவும், முன்பு செய்த குற்றம் பற்றிய கழிவிரக்கம் காரணமாகவும் அச்சங்கொள்கிருர்கள். ஐந்து, ஆறும் வகுப்பு மாணவ மாணவிகளிடையே ஓர் ஆராய்ச்சி நடந்தபோது, 'கவலேப்' பட்டியல் ஒன்று அவர்களிடம் கொடுக்கப் பட்டது. பெரும்பாலோர் தண்டனேத் தொடர்புள்ள கவலேகள், திட்டுப்பெறுதல் பற்றிய கவலேகள், பெற்ருேரைக் கவலேக்கு உள்ளாக்குதல் பற்றிய அச்சங்கள், பொய் சொல்லுதல், தவறு செய்தல் பற்றிய கவலேகள் இவைகளேயே குறிப்பிட்டார்கள். கூச்சம் மிக்க குழந்தைகள் அல்லது அடக்கம் மிக்க குழந்தைகளிடம் அச்சம் இன்னது என்று குறிப்பாகத் தெரியாதபோது கூட ஏதோ ஒருவகைக் காரணம் இல்லாத அச்சம் அடிக்கடி தென்படுகிறது. ஆசிரியர்களால் 'தன்னம்பிக்கையற்றவர்கள்' என்று குறிக்கப்பட்ட குழந்தைகளிடம் அச்ச இயல்பு அதிகமாக இருந்தது; 'மனவெழுச்சிக் கவலேயில்லாத' (Emotionally secure) என்று குறிக்கப்பட்ட குழந்தைகளிடம் இவ்வளவு அச்ச இயல்பு இல்லே என்று பிரிட்சர்டும் ஒஜ்மன்னும் (Pritchard and Ojemann, 1941) தம் ஆராய்ச்சியில் கண்டதாகக் கூறுகின்றனர்.

அச்சங்களும் தங்களுக்கு ஏற்பட்ட வெகு மோசமான துன்பங்களும்

சாதாரணமாக ஒவ்வொரு நாளும் ஏற்படக்கூடிய இயற்கையான காயங்கள், மிரட்டல்கள் இவற்றைச் சொல்லும் பாணியில்

அல்லாமல் வேறு பாணியிலேயே குழந்தைகள் தம் அச்சங்களைப் பற்றிச் சொல்கின்றனர். 15 ஆம் அட்டவணையில் இதற்கு விளக்கத்தைக் காணலாம். பள்ளிக்கூட வயது குழந்தைகள் தங்கள் அச்சங்களைப்பற்றிக் கூறும் பாணியும், 'தங்களுக்கு ஏற்பட்ட மோசமான துன்பத்தைப் பற்றிக் கூறும் பாணியும் ஒப்பிடு முறையில் இங்கே தரப்பட்டுள்ளன. 'மோசமான துன்பங்களில்' 2 சதவீதத்துக்கும் குறைவானவை விலங்குத் தொடர்புள்ளவை. ஆனல், அச்சங்களிலோ கிட்டத்தட்ட 14 சதவீத அச்சங்கள் விலங்குத் தொடர்புள்ளவைகளே ஆகும் (முக்கியமாகத் தூரத்து மிருகங்களான ஓநாய், சிங்கம், மனிதக் குரங்கு போன்றவை).

அட்டவணை 15: குழந்தைகளின் அச்ச வருணனைக்கும் அவர்களுக்கு ஏற்பட்ட மோசமான துன்பங்களின் வருணனைகளுக்கும் உள்ள ஒற்றுமை, வேற்றுமை.[1]

(5 முதல் 12 வயது வரை உள்ள 398 குழந்தைகளிடம் செய்த ஆராய்ச்சியின் சுருக்கமான முடிவுகள்)

	ஒவ்வொரு வகையும்பற்றிய சதவீதம்	
நிகழ்ச்சியின் வருணனை	மோசமான துன்பம்	அச்சம்
1. உடல் ஊறு, கீழே விழுதல், நோய், போக்குவரவு விபத்து, அறுவைச் சிகிச்சை, காயம், வலி முதலியன	72.7	12.8
2. விலங்குகள் தாக்குதல் அல்லது தாக்குமோ என்ற அச்சம்	1.8	13.7
3. போக்கிரிகள், ஆள் கடத்துவோர், கொள்ளைக்காரர் போன்ற அயோக்கியர்களோடு தொடர்பு அல்லது அவர்கள் செயல்கள்	1.3	8.0
4. தனியே இருத்தல், இருட்டில் இருத்தல், பழக்கமில்லாத இடத்தில் இருத்தல், தொலைந்துபோதல், தனியே இருத்தல் போன்ற செயல்களுக்குத் தொடர்புள்ள அபாயங்கள்	2.3	14.6
5. சாவு, இழப்பு, உறவினரை விட்டு விலகுதல், துணையற்று விடப்படுதல்	5.0	1.4
6. இயற்கை கடந்த சக்திகள், பேய், பிசாசு, மந்திரவாதி, சூனியக்காரி, பிணம், கண்ணுக்குத் தெரியாத சக்திகள் இவை சம்பந்தமானவை	6.0	19,2
7. திட்டு, குழப்பம், நியாயமற்ற தொல்லை, கேலி முதலியன	5.5	3.4
8. மிகுதி உள்ளன	12.4	26.9

[1] ஏ. டி. ஜெர்சில்டு, எஃப். வி. மார்க்கே, ஸி. எல். ஜெர்சில்டு இவர்கள் எழுதிய 'குழந்தைகளின் அச்சம், கனவு, ஆசை, பகற்கனவு, விருப்பு

குழந்தைகளிடம் ஆபத்து ஏற்பட இடமில்லை என்ற நிலையிலும் அச்சம் இயற்கையாக ஏற்படுகின்றது. இந்த நூலாசிரியரும் அவர் துணைவர்களும் (1941) ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினார்கள். இவர்கள் ஆராய்ந்த பள்ளிக்கூடச் சட்டப்படி மேல் வகுப்புக்கு மாருமல் நிற்பவர் 2 சதவீதத்துக்கு உட்பட்டுத்தான் இருக்க முடியும். என்ருலும் இங்கே படித்த மாணவர்களுள் 50 சதவீதம் பேர் தவறிவிடுவோமோ என்ற பயத்துக்கு உள்ளாயினர். இதே அத்தியாயக் கடைசியில் வரும் 'கவலை' பற்றிய விவாதத்தின்போது இத்தகைய அச்சங்களைப்பற்றி இன்னும் சொல்கிருேம்.

நிலைத்து நிற்கும் அச்சங்கள்

பலவகை அச்சங்கள் வரவரக் குறைந்து, முடிவில் மறைந்து விடுவது உண்மையானுலும், குழந்தைப் பருவ அச்சங்களின் பெரும்பகுதி ஏதாவது ஒரு வகையில் நிலைத்து நின்று முதியவரான பிறகும் பாதிக்கின்றன.

முதியவர்கள் நினைவில் தங்கியிருந்த குழந்தைப் பருவ அச்சங்கள்பற்றி ஜெர்சில்டும், ஹோம்சும் (1935) ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினார்கள். முதிர்ந்தோர்கள் வெளியிட்ட 804 அச்சங்களில் 40' சதவீதத்துக்கு மேற்பட்டவை முதிர்ந்த பருவம் வரை நிலைத்து நின்ற குழந்தைப் பருவ அச்சம் என்பது தெரிந்தது. இந்தக் கணக்கை அப்படியே ஒப்புக்கொண்டுவிட முடியாது. முதிர்ந்தோர் ஒருவர், தம் குழந்தைப் பருவ அச்சங்களை நினைவுக்குக் கொண்டுவர முயலும்போது, இப்போது அவர் மனத்தில் தோன்றும் அச்சங்களால் அந்த நினைவு பாதிக்கப்படலாம்; அதோடு அநேகமாக மறையும் நிலையில் இருக்கும் சில அச்சங்களைக் குறிப்பிடாமலும் அவர் இருந்துவிடலாம். இருந்தாலும், முதிர்ந்தோர் சொல்வதிலிருந்து பார்த்தால், குழந்தைப் பருவ அச்சங்களின் பெரும்பகுதி முதிர்பருவம் வரை நிற்கிறது என்பது தெரியவரும். இன்னும் இருப்பதாக முதிர்ந்தோர் சொன்ன அச்சங்களுள் 27 சதவீதம் 'மிகத் தீவிரமானவை' என்பதும், 28 சதவீதம் 'காலத்தால் வெகு முந்தியவை' என்பதும் தெரியவந்தன.

விலங்குகள் பற்றிய அச்சம்; நெருப்பு, பிணி, நீர் பற்றிய விபத்துக்களால் உடலுக்கு ஏற்பட்ட கேடு பற்றிய அச்சம்; இயற்கை கடந்த ஆற்றல்கள் காரணமான அபாயம் பற்றிய

வெறுப்பு, இனியவையும் இன்னுதவையுமான நினைப்புகள்' என்ற நூல், குழந்தை வளர்ச்சி ஆராய்ச்சிநூல் (நியூயார்க், ஆசிரியர் கல்லூரி, கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம், 1933) நம். 12, 172 பக். அநுமதி பெற்றது.

அச்சம், இருட்டு, தனிமை இவை பற்றிய அச்சம், இவைகளே முதிர் பருவம் வரை நின்ற அச்சங்களுள் பெரும்பான்மை என்பது தெரிகிறது. இப்படித் தொடரும் அச்சங்களுள் பலவே பின்னுல் விவாதிக்கப்படும் கவலைகளாக மீண்டும் தோன்றுகின்றனவோ என்று நினைக்க இடம் இருக்கிறது.

அச்சத்தின் சில சிறப்பு நிபந்தனைகள், பழக்கமற்ற பொருள்கள், நிபந்தனைகள், சந்தர்ப்பங்கள் பற்றிய அச்சங்கள்

பழக்கமற்ற, புதிய, விசித்திரமான பொருள் அல்லது நிகழ்ச்சிகளே குழந்தைகளின் பெரும்பாலான அச்சத்துக்குக் காரணம் என்பதை நாம் பார்த்தோம். குழந்தைப் பருவம் முழுவதிலும், ஏன், வாழ்க்கை முழுவதிலுமே வளரும் ஒருவன் புது மனிதர், பழக்கமில்லாத சூழ்நிலை, புதுக் கருத்துக்கள், தன் வளர்ச்சியிலேயே தோன்றும் புது அமிசங்கள் (குமரப் பருவ நிகழ்ச்சி போன்றன), தன்னைப் பற்றிய புது நோக்குகள், தனது கட்டுப்பாடுகள் இவற்றை எல்லாம் ஒருவன் சந்தித்துத் தொழிற்பட நேரிடுகிறது. வளர்ச்சியின் இயற்கைப் போக்கிலேயே குழந்தை அடிக்கடி தெரியாத ஒன்றின் தலைவாயிலில் நிற்க நேரிடுகிறது. இது அவன் வளர்ச்சியைத் தாமதப்படுத்தலாம், அச்சத்தையும் உண்டாக்கலாம். ஆனுல் எல்லாம் ஒழுங்காக நடைபெறுமானுல், புதியதாகிய அதுவே பழையதாகவும் பழக்கம் உள்ளதாகவும் மாறிவிடுகிறது. சில வேளைகளில் குழந்தை (முதிர்ந்தோருங்கூட) புதிய ஒன்றின் தலைவாயிலிலேயே நின்றுவிடும்படியும் ஆகிறது. அதைக் கடந்து செல்ல முடிவதில்லை.

புதியது ஓரளவு பரிசோதனை, ஆராய்ச்சி இவற்றுக்குள் அடங்கிவிட்டால் ஒன்றும் இல்லை; ஆனுல் தன்னைப் பற்றிய கசப்பான உண்மை ஒன்றைக் காட்டுவதாக இது அச்சுறுத்துமானுல் (தன் முடிவுகளுள் சில விருப்பு வெறுப்பினுல் பாதிக்கப் பட்டவை சரியல்ல என்பது போல) இதுவே அச்சத்தை உண்டாக்கிவிடும். புதுக் கருத்துக்களுள் பகை, கவலை என்ற கருத்துக்கள், வயதான குழந்தைகளுக்கும், முதிர்ந்தோர்களுக்குங்கூட அச்சத்தை உண்டாக்கக் கூடியவை ஆகும். இந்தக் கருத்துக்கள் தங்களையும் பாதிக்கக்கூடியவை என்ற ஐயம் தோன்றும் நிலையில் இவை அச்சத்தை உண்டாக்கும் இயல்பை நிறையப் பெறுகின்றன.

இருட்டைப் பற்றிய அச்சம்

முதிர்ந்தோர், குழந்தைகள் இருவகையாருக்கும் இந்த அச்சம் ஏற்படுகிறது. இருட்டில் ஏதோ ஓர் ஆபத்து இருக்கிறது.

சுயமாகவும் சரி, அது குறிப்பிடும் பொருளிலும் சரி வெளிச் சத்தில் இருக்குமளவு சக்தி நமக்கு இருட்டில் இருப்பதில்லை. இருட்டில் நாம் தடுக்கி விழவோ, வழி தவறிவிடவோ கூடும். இருட்டில் நாம் பிறர் கண்ணுக்குப்படுவதில்லை; பிறரும் நம் கண்ணுக்குப்படுவதில்லை; எனவே, மனவியல் முறையில் நமக்கும் பிறருக்கும் இருட்டில் தொடர்பு இல்லை. குழந்தை ஒன்று ஏற்கெனவே அச்சத்துக்கு உள்ளாகி இருக்கும்போது இருட்டு இந்த அச்சத்தை வளர்க்க உதவுகிறது. கற்பனையில் அது பார்க்காத பொருள்களை எல்லாம் உண்டாக்கிக்கொள்ள முடியும்; தன் மனத்துக்குள் இருக்கும் அபாயங்களைக் குழந்தை இருட்டில் கற்பித்துக்கொள்ள முடியும்.

தனிமை, (அனாதையாக) கைவிடப்படுதல், துணையின்மை, சாவு பற்றிய அச்சம்

தம்மை அனாதையாக விட்டுச் சென்றுவிட்டது போன்ற அநுபவம் பல குழந்தைகளுக்கு (ஒரு வேளை எல்லாருக்குமே கூடச்) சில வினாடி நேரமாவது கிட்டியிருக்கும். தாய் குழந்தையின் கண்ணுக்குத் தெரியாமலும், குழந்தையின் கண்ணுக்குத் தெரியாத தூரத்திலும் அடுத்த அறையில் இருக்கலாம். உலவப் போகும்போது, உடன் வந்த தாயோ, தந்தையோ கண்ணுக்குத் தெரியாத தூரம் முன்னேறிவிடலாம். கூட்டம் ஒன்றில் தன்னைச் சுற்றிலும் புதியவர்கள் இருப்பதைக் குழந்தை காணலாம். இத்தகைய அநுபவம் சில நிமிட நேரம் மட்டுமே இருந்தாலும், தற்செயலாக நேர்ந்ததானாலும் குழந்தைக்கு மிகுந்த அச்சத்தை உண்டாக்கிவிடும்; ஆனால் பெற்றோர் குழந்தையின் முன் வந்தவுடன் அச்சம் நீங்கிக் குழந்தை அமைதி பெற்றுவிடும்.

கைவிடப்படுதல் காரணமான அச்சம் அவனை அனாதையாக விட்டுவிடுவதால் மட்டுமே ஏற்படும் ஒன்றல்ல; உளத்தாலும் ஒருவன் கைவிடப்படலாம். எப்போதும் குழந்தை ஒன்றை அச்சத்துக்கும் மிரட்டலுக்கும் உள்ளாக்குவதால், 'நமக்கு இவர்களால் பாதுகாப்புக் கிடைக்காது' என்ற பயம் குழந்தைக்கு ஏற்பட்டுவிடலாம். இந்த அத்தியாயத்தில் குறிப்பிட்ட இந்த நூலாசிரியரும் அவர் துணைவர்களும் செய்த ஆராய்ச்சியில், இம்மாதிரி கொடுமையாகத் தாங்கள் பயமுறுத்தப்பட்டதாகப் பல குழந்தைகள் கூறினராம்.

சாவு என்றும் நரகம் என்றும் பயமுறுத்தல் காரணமாக 'கைவிடப்படல் அச்சத்'துக்குக் குழந்தைகள் உள்ளாவது, இந்த நூலாசிரியர் குழந்தையாக இருந்தபோது (இப்போதுங்கூட இருக்கலாம்) இயற்கையாக இருந்ததாம். குழந்தை செய்யும்

பாவத்துக்குத் தண்டனையாக 'நரகம்' என்ற மிரட்டல் பயன் படுத்தப்படும்போது, அவனை ஏதோ ஒரு வெளியிருட்டுக்குள் தூக்கி எறிவது போன்ற நிகழ்ச்சி ஏற்படுகிறது. தப்பிப்போக முடியாத நரகம்! தன் பெற்றோர்களுக்கு எட்டாத நரகம்! (பெற்றோர் ஒருவேளை சுவர்க்கத்துக்குப் போகலாம்; நரகத்துக் கும் சுவர்க்கத்துக்கும் இடையே உள்ள தூரம் மிக மிக அதிகம்). இப்படிப்பட்ட நரகத்துக்குப் போவது என்பதைவிடக் கொடுமை யான 'கைவிடப்படல்' ஒன்றைக் குழந்தை கற்பனை செய்யவும் முடியாது. முதிர்ந்தோர்கள் நரகம் என்ற ஒன்று உண்டு என்று சொல்லியிருப்பார்களேயானால், குழந்தையின் நோக்கில் அந்தப் பயங்கர உலகம் முற்றும் கற்பனை ஆக முடியாது; உண்மை யாகவே தோன்றும்.

இப்படி மிரட்டிப் பயமுறுத்தப்பட்ட குழந்தைகள் விஷயத் தில் சாவு அவர்கள் பாவத்துக்குத் தண்டனையேஆகும். அவர்கள் கைவிடப்படுதலாகிய காரியம் முற்றுப்பெற, சாவு ஒரு கருவி யாகவே அவர்களுக்குத் தோன்றும். இந்தக் கருத்துப்படி, தனிமைக்கும் துணையின்மைக்கும் மேல் எல்லை சாவுதான். இத் தகைய போதனை காரணமாக, இந்தப் போதனையைப் பெற்ற ஒரு குழந்தை, துன்பமும் பயமும் நிறைந்த அமிசங்களையே உணர்கிறது. எனவே, சமய போதனை, துன்பத்துக்கும் மன முறிவுக்கும் அறிகுறியாக நிற்கிறதே ஒழிய, கடைத்தேறுவதற்கு அறிகுறியாக இல்லை. தனக்கு என்றும் நரகம் என்ற நம்பிக்கை வலுக்குமே ஒழிய, சுவர்க்கம் கிடைக்கும் என்ற நம்பிக்கையே ஏற்படாது. தனக்குக் கிடைக்கும் போதனையிலிருந்து குழந்தை ஒன்று தன்னைப் பற்றிய தாழ்வான கருத்தையே எடுத்துக்கொள்ள முடியும்; அந்தப் போதனையில் உள்ளடங்கி நிற்கும் 'ஒதுக்கப் படுதல் உணர்ச்சியே' அதன் நெஞ்சில் பதியும்.

ஆறு வயது குழந்தை ஒன்று தான் கைவிடப்படுதலைப் பற்றிப் பின்வருமாறு கூறியது:

அவன் தன் தங்கையோடு சண்டையிட்டு அவளை அடித்து விட்டான். அவன் கெட்டவனாக நடந்துகொண்டபடியால் தன் தங்கையை அடித்த கையை அசைக்கவே முடியாத காலம் ஒன்று வரும் என்று அவனிடம் (ஆறு வயது சிறுவன்) அவன் தாய் கூறி மிரட்டினாள். பிறகு பக்கத்து வீட்டுக் குழந்தைக்கு என்ன நேர்ந்தது என்பதையும் விளக்கிக் கூறினாள்: 'அந்தக் குழந்தை இறந்துவிட்டது; அதை ஒரு சவப்பெட்டியில் வைத்திருந்தார்கள். ஆனால் அதன் கைமட்டும் பெட்டிக்கு வெளியிலேயே இருந்தது. யாராலுமே அதை உள்ளே தள்ள முடியவில்லை. மத குரு ஒருவர் அந்தக் கையின் மேல் ஓர் அடி

போட்ட பிறகுதான் அது பெட்டிக்குள் நழுவிற்று; பிறகுதான் பெட்டியை மூட முடிந்தது. ,இப்படி நடந்தபோது, சுற்றி இருந்தவர்கள் எல்லாம் அந்தக் குழந்தையைப் பற்றியே பேசிப் பேசிச் சிரித்தார்கள். 'உனக்கும் இதுபோல் நேரலாம்' என்றாள் அவன் தாய்.

குழந்தை ஒன்றுக்கு, கைவிடப்பட்டது போன்ற உணர்ச்சி ஏற்பட்டுவிடுமானால், அது தன் கற்பனைமூலம் காலியிடத்தை நிரப்பிக்கொள்ள முயல்வது இயற்கை. அதனிடம் நட்பில்லாத வர்கள் அதன் பயத்தில் தோன்றுகிறார்கள். குழந்தை ஒன்று இருட்டில் துணையின்றித் தனியே (உளவியல்படி) இருக்க நேரு மானால், அதனுடைய பயத்தில் தோன்றுபவர்கள் அயோக்கியர் களாகவே இருப்பார்கள் (பயமுறுத்தும் பிசாசுகள், இறந்த மக்கள், நடக்கும் பிணங்கள், அயோக்கியர்கள், ஆள் கடத்துவோர் முதலியவர்கள்). தன்னைச் சூழ்ந்துள்ள இவர்களிட மெல்லாம் தனக்குத் தீங்கு செய்யும் கருத்தே நிறைந்திருப்பதாக அது நினைக்கிறது. இப்படித் துணையின்றி, தனிமையால் பயம் கொண்ட, மனம் குழம்பிய குழந்தை பற்றிய இரக்கப்படத்தக்க செய்தி என்னவென்றால், அது தன் கற்பனையால் மேற்கண்ட பயங்கரப் பிராணிகளைத் தன் துணைவர்களாகக் கொள்ள முயலும்; 'துணையே இல்லாமல் இருப்பதைவிட ஒரு பிணத்தின் துணைகூட நல்லது' என்று அது நினைக்கும்போலும்.

அச்சம் ஏற்படும் மனநிலைக்குக் காரணமான அமிசங்கள்

பலவீனமும் உடற் குறைபாடும்

தினசரி வாழ்க்கைத் தேவைகளைச் சமாளிக்கத் தேவையான வலிமையின்மை அச்சம் ஏற்படும் காரணங்களுள் ஒன்றாகும். குழந்தைக்குப் பலவீனம் உண்டாக்கும் நோய், உடற் குறைபாடு போன்ற எதுவும் அபாயத்தை எதிர்க்கும் சக்தி குறைந்ததாக அதனை ஆக்கிவிடுகிறது.

குழந்தைகள் நோயுற்றிருக்கும்போதும், அவர்களுக்கு ஏதாவது விபத்து நேரும்போதும், அவர்கள் உடல் ஏதாவது குறைபாட்டினால் துன்புறும்போதும் மனத்துக்குள் நுட்பமான பயம் ஒன்று பின்னிக்கிடக்கும். ஒரு விபத்துக்குச் சிகிச்சை பெறவோ, அறுவைச்சிகிச்சை பெறவோ மருத்துவச்சாலையில் சேர்க்கப்படும் குழந்தைகள், தமக்கு என்ன நேர்ந்துவிடுமோ என்று பயப்படுவதோடல்லாமல் தங்களுக்கு இத்தகைய இடர் வந்ததற்கே, தங்கள் தவறு எதுவோதான் காரணம் என்று எண்ணியும் பயப்படுவார்கள் (கிப்ஸ்Gips, 1956). உடற்குறைபாடு

(ஊனம்) உள்ள குழந்தைகளிடம், இவ்வாறில்லாத குழந்தைகளைவிட அதிகப் பயமும் குற்ற உணர்ச்சியும் காணப்படுகின்றன (க்ருக்ஷாங்க் Cruickshank, 1951).

குற்ற உணர்ச்சியும் பயமும் இணைந்தே காணப்படுவது ஏன் என்பதைப் புரிந்துகொள்வதில் இடர் ஒன்றும் இல்லை. 'ஜாக்கிரதையாக இரு; கீழே விழுந்து காலைக் கையை ஒடித்துக் கொள்ளாதே' என்று பல முறை எச்சரிக்கப்பட்ட பிறகும், ஓடி விழுந்து காலையோ கையையோ ஒடித்துக்கொண்ட ஒரு குழந்தை, இதற்குத் தன் தவறே—எச்சரிக்கையாக இல்லாமற் போனதே—காரணம் என்று நினைப்பதில் விந்தை ஒன்றும் இல்லை. எனவே, குழந்தை ஒன்றுக்குத் தொண்டை அறுவைச் சிகிச்சையோ, குடல்வால் (Appendix) அறுவைச் சிகிச்சையோ செய்துகொள்ளும் அவசியம் நேர்ந்துவிட்டாலும், இவைகளுக்கும் காரணம், 'தான் சரியாக வாழாததுதான்' என்று முடிவு கட்டி விடக் கற்பனை சிறிதளவுதான் தேவை.

கடுமையான நோய்களான இளம்பிள்ளைவாதம் அல்லது மூளையின் இயக்க நரம்புக் கோளாறு (Cerebral Palsy) நோய்களுக்குக் குழந்தைகள் ஆளாக நேரும்போதும் குற்ற உணர்ச்சியோடு இணைந்த பயம் குழந்தைகளுக்கு அல்லது பெற்றோர்களுக்கு உண்டாவதோ, இருவருக்குமே உண்டாவதோ இயற்கைதான் (ரோ. Roe. 1952). தங்கள் பாவத்துக்குத் தண்டனையாக வயிற்றில் இருக்கும் தங்கள் குழந்தைகள் ஊனமாகப் பிறந்து விடுவார்களோ என்று, கருவுற்ற தாய் சில சமயம் அஞ்சுகிறாள் என்பதை முன் அத்தியாயம் ஒன்றில் பார்த்தோம். அடி முதலிய தம் உடலுக்கு ஏற்படும் குறைபாடுகள் தம் தவறுகளுக்குத் தண்டனை என்றும், குற்றம் தம்முடையதே என்றும் முதிர்ந்தோர்கள் நினைக்கும் போது, அந்தச் சூழ்நிலையில் உள்ள குழந்தைகளும் இப்படி நினைக்கும் பழக்கத்தைக் காலப்போக்கில் பெற்று விடுவதில் வியப்பு ஒன்றும் இல்லை. இந்த இடருக்கு யார் தவறுதான் காரணம்; அது தானாகவும் இருக்கலாம், மற்றவர்களாகவும் இருக்கலாம் என்று குழந்தைகள் எண்ணுவது இயல்புதான்.

இழிவுபடுத்தல் (Disparagement)

குழந்தையின் தன்னம்பிக்கையைக் குறைக்கும் ஆற்றல் உள்ள சூழ்நிலைகளும், அதனைப் பாதுகாப்பற்ற நிலையில் வைக்கும் சூழ்நிலைகளும், அதற்குத் தோல்வி, போராட்டம், கழிவிரக்கம், தன்னை இழிவுபடுத்தல், தவறான ஆசைகள் இவற்றை உண்டாக்கித் தன்மதிப்புக்குக் கேட்டை உண்டாக்கும் சூழ்நிலைகளும் அச்சம் உண்டாக்கும் இயல்பைப் பெருக்கிவிடும்.

குழந்தை ஒன்றன் தன்னம்பிக்கையைக் குறைக்கக் காரண மான இழிவுபடுத்தும் சூழ்நிலை பலவகையில் ஏற்படலாம். ஆற்ற லுக்கு மீறிய சோதனைகளைக் குழந்தையின் முன் வைக்கலாம். ஒரு குழந்தை எப்போதும் தவறுகளையே செய்துவருமானால், 'நீ ஒன்றுக்கும் உதவாதவன்' என்ற வசையைக் குழந்தை பல முறை கேட்க நேரலாம்; பள்ளிக்கூட மாணவர்கள் பல்லாயிர வருள், 'சரியான முன்னேற்றம் இல்லை' என்று தினம் குறை கூறப்படும் பல்லாயிரவருள் ஒருவனாக இவன் இருந்தாலும், அதன் இழிவுபடுத்தலுக்குக் காரணமான பழிப்பை அவன் தொடர்ச்சி யாகக் கேட்க நேரும்.

பிறர் நிலை (Vicarious) அபாயங்கள்

உணர்ச்சிகளைத் தூண்டும் செய்தித்தாள், கதைகள், எங்கோ நேரும் விபத்துக்கள் உடனுக்குடனே தொலைவில் உள்ள இடங் களுக்கெல்லாம் தெரிவிக்கப்படுவது, மனவெழுச்சிகளைத் தூண்டும் படக்காட்சி, வானொலி, தொலைக்காட்சி போன்றவை களால் குழந்தைகளின் மனத்தில் அச்ச உணர்ச்சி தோன்றுவ தற்கு வேண்டிய வாய்ப்புகள் தற்காலத்தில் நிறைய இருக்கின்றன. தற்காலக் குழந்தைகளின் அச்சத்துக்கு இந்த அமிசங்கள் காரணமாக இருக்கலாமானாலும், தற்காலக் குழந்தைகள் கூறும் அச்சங்களுக்கும், முதிர்ந்தோர்கள் கூறும் தங்கள் குழந்தைப்பருவ அச்சங்களுக்கும் வேற்றுமை எதுவும் இருப்பதாகத் தெரியவில்லை. அச்சத்துக்கு முக்கிய காரணம் அதன் நேர்த்தூண்டுதல் என் பதை விட, குழந்தைகளின் உள்மனத்தில் ஓடும் அபாய உணர்ச்சி, தலைமுறை தலைமுறையாகத் தொடர்ந்துவரும் மிரட்டல்கள் இவைகளே முக்கிய காரணம் என்று சொல்ல லாம்.

பிறர் மாதிரியின் பாதிப்பு

முதியவர்கள் காட்டும் அச்ச உணர்ச்சியைப் பின்பற்றிக் குழந்தைகள் அச்சமுறுவதற்கு வாய்ப்பு நிறைய இருக்கிறது. முதியவர்கள் வெளிப்படையாகவோ, நுட்பமாகவோ தங்கள் அச்சங்களை வெளிக்காட்டுவதன் மூலம், 'அபாயம் இருக்கிறது' என்பதைக் குழந்தைகள் உணரச் செய்வதோடு, 'நம் காவலுக்கு இவர்களை நம்புவதில் பயனில்லை' என்ற உணர்ச்சியையும் குழந்தைகள் மனத்தில் உண்டாக்கிவிடுகிறார்கள். ஹாக்மன் (Hagman, 1932) என்பவர் செய்த ஓர் ஆராய்ச்சியில் தாய் மார்கள் சொற்படி, தாய்மார்களின் அச்சங்களுக்கும் குழந்தை களின் அச்சங்களுக்கும் இடையே ·67 இணைப்பு (Correlation) காணப்பட்டது. ஜான் (John, 1941) என்பவர் செய்த ஓர்

ஆராய்ச்சியிலும், விமானத் தாக்குதல் போன்ற போர்க்கால நிகழ்ச்சிகள் சம்பந்தமாகக் குழந்தைகளிடம் தோன்றிய அச்சம், முதியவர்கள் அச்சத்தின் எதிரொலியாகவே தோன்று கிறது.

தாங்கள் வாழும் சூழ்நிலையில் பயம் இருக்கிறவரையிலும் மற்றவர்கள் பயம் காரணமாகக் குழந்தைகளிடம் பயம் தோன்றும் நிகழ்ச்சியைத் தடுக்க வழி ஒன்றுமே இல்லை. சில சூழ்நிலை களில் பயத்தை மனத்திலிருந்து அம்பலப்படுத்தி, அதை ஒப்புக்கொண்டு, பங்கிட்டுக்கொள்வது சாத்தியமாகலாம். ஒரு புயல் அடிக்கும்போது முதியவர் ஒருவருக்கும் குழந்தை ஒன்றுக்கும் மின்னல், இடி, காற்றின் பேரொலி இவற்றால் பயம் உண்டாகுமானால், 'அடேயப்பா! நாம் இரண்டு பேருமே பயந்துவிட்டோம்' என்று முதியவர் குழந்தையிடம் சொன் னாலே பயத்தின் தீவிரம் குறைந்துவிடும். இரண்டாம் உலகப் போர் நடந்தபோது ஆபத்தும் பயமும் மிகுந்த காலங்களில் பல பள்ளி ஆசிரியர்கள் சிறுவர் சிறுமியரின் விமானத்தாக்கு எச்சரிக்கைப் பயிற்சியை மேற்பார்வை பார்க்க நேர்ந்தது. இந்தச் சமயங்களில், 'அபாயச் சங்கு' ஊதும் போது, 'நாங்களும் வேறு முதிர்ந்தோர்களுங்கூடத் திடுக்கிடு கிறோம்' என்று ஆசிரியர்கள் வெளிப்படையாகக் குழந்தை களிடம் சொன்னபோது குழந்தைகளின் பயம் குறைந்ததாகவே அந்த ஆசிரியர்கள் இந்த நூலாசிரியரிடம் கூறினார்கள். பல சூழ் நிலைகளில் பயத்தை ஒப்புக்கொள்ளும் துணிவு, இரகசியமான பயத்தின் பல கொடிய அமிசங்களை நீக்கிவிடுவதாகத் தெரி கிறது.

கவலை (Anxiety)

வளரும் குழந்தை ஒன்று தன்னைப்பற்றிக் கொள்ளும் கருத் துக்களோடும் மனநிலைகளோடும் கவலை இணைந்தே நிற்கும். குழந்தை வளர வளர, அதன் கவலைகளுள் பெரும்பகுதி—அதன் மூலம் எதுவானாலும் சரி-அதன் வாழ்க்கைச் சமாளிப்புக் காரண மாக ஏற்படும் தேர்வுகளோடும், போராட்டங்களோடும் இணைந்துவிடுகிறது. ஒரு நிலை ஏற்படுகிறது; குழந்தை பழக்க மில்லாத ஒரு விஷயத்தில் துணிவோடு முன்னேற வேண்டியிருக் கிறது; ஆனால் அதே சமயத்தில் பழக்கமுள்ளவற்றை விட்டு விடவும் முடிவதில்லை; சுதந்திரத்தை மனம் நாடுகிறது; ஆனால் பிறர் ஆதரவில் இனிமை காணுகிறது; ஒன்றை எதிர்க்கத் தோன்றுகிறது; அதே சமயத்தில் அதற்குப் பணியவும் தோன்று கிறது. பெற்றோர் தன் விருப்பத்துக்குத் தடையாக நிற்கும்போது குழந்தைக்குப் பெற்றோர் மேல் கோபம் தோன்றுகிறது; ஆனால்

அதே சமயத்தில் அவர்களிடம் பற்றும் இருக்கிறது—இது ஒரு முரணான மனநிலை. ஆசை அதன் மனத்தை மயக்க முயலுகையில் அதன் மனச்சாட்சி அதைத் தடுக்கும்போதும் கவலை தோன்றுகிறது. அது வளர வளர, உள்ளத் தூண்டுதல்களோ, வெளிப்பேச்சுக்களோ தன்னைப் பற்றிய உயர்வான தன் கருத்துக்களைத் தாக்கி இழிவுபடுத்த நேரும்போதும் கவலை ஏற்படலாம்.

கவலையின் காரணம் என்ன என்பது பற்றிப் பல கொள்கைகள் உள்ளன என்றாலும், வயது வந்த குழந்தையினிடமும் முதியவரிடமும் முக்கியமான ஒரு பண்புமட்டும் தனிப்பட்டு நிற்பது தெரிகிறது. மனிதன் ஒருவனுக்கு நன்கு விளங்கும் அல்லது விளங்குவது போலத் தோன்றும் முரணான தூண்டுதல்களுக்கும் கவலைக்கும் தொடர்புண்டு என்பது நன்கு தெரிகிறது, 'இருப்பதா, இறப்பதா?' என்று ஹாம்லெட் (Hamlet) புலம்பிய போது முரணான இரண்டு கருத்துக்களிடையே சிக்கி அவன் துன்புற்றான்; இன்னது செய்வது என்று தெரியாத குழப்பம் அவனை ஆட்கொண்டது. எனவே அவன் சொற்களில் கவலை தோய்ந்திருந்தது.

வரப்போகிற அல்லது எதிர்பார்க்கிற தீங்கு ஒன்றைப் பற்றிய முன்னறிவு, அச்சம் அல்லது குழம்பிய மனநிலையே கவலை என்பது ஒரு விளக்கம் ஆகும். அச்சத்திலிருந்து வேறுபடுத்திக் காட்டும் அளவுக்குக் கவலைக்குப் பல விளக்கங்கள் உள; என்றாலும், இதன் விளக்கம் எதுவாக இருக்கவேண்டும் என்பது பற்றி ஆசிரியர்களிடம் முடிவு ஒன்றும் ஏற்படவில்லை. தன் வயத்துக்கோ, அகங்காரத்துக்கோ கேடு வரும்போது தோன்றும் 'துலங்கலே கவலை' என்பது பற்றி ஆசிரியர்களிடம் பொதுவான ஓர் ஒப்புதல் இருக்கிறது. 'தன்னை அறிவதைத் தடுக்க முயலும் தூண்டுதல் கவலைக்குக் காரணமாகிறது' (கோல்டுஸ்டீன் Goldstein, 1952) என்பது ஒரு கருத்து. 'ஒருவர் எதை முக்கியமென்று மதிக்கிறாரோ, அதன் மதிப்புக்குக் குறை நேரும்' என்ற அச்சம் ஏற்படும்போது கவலை ஏற்படுகிறது' என்பது மற்றொரு கொள்கை.

அச்சம், கவலை இவற்றின் தன்வய புறவய அமிசங்கள்

அச்சம் என்பது புறவய அபாயம் ஒன்றின் துலங்கல்; கவலை என்பது தன்வய அபாயம் ஒன்றின் துலங்கல் என்பதே இரண்டுக்குமுள்ள முக்கியமான வேற்றுமை. (இங்கு நடத்தும் விவாதத்தில் இந்த வேற்றுமையே இடம் பெறும்).

அச்சமும் கிலியும் (Fears and Phobias)

தரைமட்டத்துக்கு வெகு உயரத்தில் குறுகலான பலகை ஒன்றின் மீது நடக்கும் ஒருவன் காதில் சடசடவென்ற சத்தமும் விழுந்து, பலகையும் காலடியில் தொய்யுமானுல், உண்மையான அபாயம் ஒன்றுக்கு அவன் இலக்காகிருன். இந்த நிலையில் அவன் மனத்தில் எழும் உணர்ச்சி அச்சம் ஆகும். ஐந்தாம் மாடி போன்ற உயர்ந்த இடத்தில் இருப்பதான நினைப்பே ஒருவனுக்கு அச்சத்தை உண்டாக்கினுல், அந்தக் கட்டடம் இடிந்து விழாது என்பது அவன் அறிவுக்கு நன்கு தெரிந்துங்கூட, இந்த உணர்ச்சிக்குக் காரணம் புறவய ஆபத்தன்று; அதற்கும் அப்பாற்பட்ட ஏதோ ஒன்ருகத்தான் இருக்க வேண்டும். இந்த நிலையில் அவனுக்கு ஏற்படும் அச்சம் அவனை முன்னேக்கி நிற்கும் அபாயத்துக்கு ஏற்ற ஒன்று அன்று. அவனை முன்னேக்கி நிற்கும் அபாயம் அல்லாத, அவனுள்ளேயுள்ள ஏதோ ஒன்றுதான் அவன் மனத்தில் இந்த அச்ச உணர்ச்சியைத் தூண்டியிருக் கிறது. இதையே 'கிலி' என்கிருேம்; இது கவலையின் ஓர் உருவமே ஆகும்.

இந்த அத்தியாயத்தின் சென்ற பக்கங்களில் விவரித்த அச்சங்கள் எல்லாமே கிலியின் பண்பைக் கொண்டவை ஆகும். 'எனக்குப் பிசாசு வரும் என்ற அச்சம் இருக்கிறது', அல்லது 'குழந்தை பிடிப்பவர்கள் பற்றிய அச்சம் இருக்கிறது' என்று குழந்தைகள் சொல்லும் போது, பிசாசு அல்லது குழந்தை பிடிப் பவர்கள் குழந்தையின் அச்சத்துக்கு முழுக் காரணமும் அல்ல. இவைகள் பயங்கரமான ஒன்றின்—தனக்குள் அச்சத்தை மூட்டும் ஏதோ ஒன்றை வெளிக்காட்டும்—அறிகுறிகளே ஆகும்.

அச்சம், கவலை இரண்டுக்கும் உள்ள வேறு சில வேற்றுமைகள்

அச்சத்தின் பல பண்புகளின் மூலம் கவலை இருப்பதைத் தெரிந்துகொள்ளலாம். முன்னேக்கி நிற்கும் அபாயத்துக்கு மீறிய அச்சம் குழந்தையினிடம் தோன்றுமானுல், உதாரணமாக, ஒரு சிறு விளையாட்டு நாய்க்குட்டியைக் கண்டு, பல்லைக் காட்டும் நாயினிடம் அச்சமுறுவது போல் குழந்தை பயப்பட்டால், மனக் கவலை ஆட்சி செய்கிறது என்பதை நாம் தெரிந்துகொள்ளலாம். நியாயமான கருத்துப்படி பயப்படத் தேவையே இல்லாத ஒரு நிலையில் குழந்தையின் மனத்தில் பயம் தோன்றினுல், 'கவலை' இருக்கிறது என்று நாம் ஐயப்படலாம். முதலைகள் இருப்பதற்கு இடமே இல்லாத இடத்தில் முதலைதான் இருக்கும் என்று பயப் படுவதும், நெருப்பு அபாயம் அடித்தள அறையில் இல்லை

என்பதைத் தானே பல முறை சென்று நிச்சயித்த பிறகும் அங்கே நெருப்பு அபாயம் ஏற்பட்டு விடும் என்று பயப்படுவதும் கவலைக்கு உதாரணங்களாகும். பயத்துக்குக் காரணமே இல்லை என்பது பல முறை வற்புறுத்தி நிரூபிக்கப்பட்ட பிறகும் பயம் விடாப் பிடியாக இருக்கிறதானால், கவலை இருக்கிறது என்று ஐயப்பட நியாயம் உண்டு. வகுப்பில் நன்கு பேசி வெற்றி பெறும் இயல்புள்ள குழந்தை பேசப் பயப்படுவதும், ஒவ்வொரு பரீட்சையிலும் நல்ல மதிப்பெண் வாங்கும் ஒரு குழந்தை ஒவ்வொரு பரீட்சையின் போதும், 'நான் நிச்சயம் தவறிவிடுவேன்' என்று பயப்படுவதும் இதற்கு உதாரணங்கள் ஆகும்.

உள்ளப் போராட்டங்கள் கவலைக்குக் காரணம்

கவலைக்கு ஒரு முக்கிய காரணம் உள்ளப் போராட்டமே ஆகும். மறைந்த அல்லது வெளிக்குத் தெரியாத அமிசங்களைக் கொண்ட போராட்டம் முக்கிய காரணம் ஆகும். உள்ளத்தில் இரண்டுபட்ட உணர்ச்சியும் முரண்பாடும் இருப்பதையே போராட்டம் காட்டுகிறது. குழந்தைக்குப் பெற்றோரிடம் கோபம் உண்டாகிறது. பெற்றோருக்குத் தீங்கு செய்ய அது விரும்புகிறது; ஆனால் குழந்தைக்குப் பெற்றோரிடம் உள்ள அன்புணர்ச்சி இதற்கு முரணாகத் தொழிற்படுகிறது. கவலை தோன்றும் சூழ்நிலைக்கு இப்போராட்டம் ஓர் உதாரணமாகும். விலக்கப்பட்ட ஒன்றை எடுக்க வேண்டும் என்ற ஆசை குழந்தைக்கு எழுகிறது; 'தன் அன்பு', 'கீழ்ப்படிய வேண்டும்' என்ற பண்பு இவை இந்த ஆசைக்கு முரணாகத் தொழிற்படுகின்றன; கவலை தோன்றுகிறது. தான் குற்றவாளி என்ற உணர்வு ஏற்படும்போதும் இரண்டு பட்ட உணர்ச்சிக்குக் காரணமான இந்த முரண்பாடு உள்ளத்துக்குள் எழுகிறது. அது தன்னைத்தானே குற்றஞ்சாட்டிக் கொள்கிறது; தன் உட்பகுதி ஒன்றே (தான் பெற்றுள்ள மனச்சாட்சியே) மற்றொரு உட்பகுதியைக் கண்டிப்பது போன்ற போராட்டம். தான் எப்படி இருக்கவேண்டும் என்ற இலட்சியத்தைத் தான் எட்ட முடியாதபோதும் குழந்தையின் உள்ளத்தில் இந்த இரண்டுபட்ட உணர்ச்சி ஏற்படுகிறது. தனக்கு எட்டாத பண்புகளைப் பெறக் குழந்தை திட்டமிட்டிருக்குமானால், இத்தகைய மனக் குழப்பம் அதிகத் தொல்லை கொடுக்கும். மூன்று வயது குழந்தை ஒன்று சிறுநீர் கழித்தலைக் கட்டுப்படுத்த முடியும் என்று நினைக்கிறது. ஆனால் இது முடியாமல், அதற்கு அத்தகுதி ஏற்படாமையினால் ஆடை நனைந்துவிடுகிறது; தன் விருப்பப்படி சிறுநீர் கழித்தல் இருக்கவேண்டும் என்பது எட்டாத இலட்சியம்; ஆடை நனைவது நடக்கும் செயல்; இங்கே கவலை தோன்றுகிறது. பெற்றோர் சொல்வதை எல்லாம் கேட்டு நடக்கவேண்டும் என்பது இலட்சியம்; ஆனால் நடைமுறையில் முடிவதில்லை. விரிந்த

மனப்பாங்கு இலட்சியம்; நடைமுறையில் முடிவதில்லை. நியாயமான நடத்தை இலட்சியம்; நடைமுறையில் முடிவதில்லை.

இது போன்ற உள்ளப் போராட்டங்கள் கவலை வளருவதற்கு இடமாகலாம்; ஆனால் இவைகள் கவலை பாய்ந்த நிலையை அவசியம் உண்டாக்கிவிடும் என்று சொல்ல முடியாது.

அன்றாட வாழ்க்கையில் குழந்தைகளும் சரி, முதியவரும் சரி, இத்தகைய போராட்டங்களுக்கு இலக்காகாமல் தப்ப முடியாது. ஆனால் அவர்கள் இவற்றை எந்த வகைக் கேடும் இன்றிச் சமாளித்துவிடுகிறார்கள். குழந்தை சாடியிலிருந்து தின்பண்டம் எடுத்துக்கொள்ள விரும்பலாம்; ஆனால், 'எடுக்கக்கூடாது' என்ற தாயார் கட்டளை இருக்கலாம்; இந்த நிலையில் மனப் போராட்டம் எழுகிறது. வீட்டில் பாடம் படிக்கவேண்டிய நேரத்தில் குழந்தை வெளியே சென்று விளையாட விரும்பலாம். ஒருவருக்கு நன்கு தெரிந்த இரண்டு செயல்களுக்கிடையே முரண் இருக்கிறது. இந்த நிலையில் நன்கு அறிந்து உறுதியோடு அவற்றுள் ஒன்றைத் தேர்ந்தெடுக்கிறார். இருந்தாலும், அவர் தேர்வு காரணமாக அவருக்கு மனக்குழப்பம் இருந்தே தீரும். ஆனால் இந்த மனநிலையைக் 'கவலை பாய்ந்த நிலை' என்று கூறிவிட முடியாது. தின்பண்டங்களைத் திருடுவது என்ற முடிவுக்கு வந்தால், அது தெரிந்தபோது தண்டனை கிடைக்கும்; குழந்தை தண்டனைக்குப் பயப்படலாம். அதன் திருட்டைக் கண்டு பிடித்து மன்னித்து விட்டாலும், கண்டு பிடிக்கக் கூடிய காலம் கடந்து விட்டாலும் இந்தப் பயம் அல்லது கவலை நீங்கிவிடலாம்.

கவலையோடு தொடர்புள்ள வெளிக்குத் தெரியாத போராட்டங்கள்

குழந்தை நேர்முகமாகச் சந்திக்க விரும்பாத ஆழ்ந்த போராட்டங்கள் நேர்வதும் உண்டு; இந்த நிலையில் போராட்டத்தின் தன்மையே புது உருவம் கொள்ளும். தின்னும் விருப்பம், தாய் சொல்லைக் கேட்கவேண்டும் என்ற விருப்பம், இந்த இரண்டுக்கும் இடையே ஏற்படும் போராட்டத்துக்கு அப்பாற்பட்ட ஏதோ ஓர் அமிசம் தின்பண்டப் போராட்டத்துள் அடங்கியிருக்கலாம். இந்தப் போராட்டம் ஒரு பெரிய உள்ளப் போராட்டத்தின் பகுதியாக இருக்கலாம். குழந்தைக்குத் தின்பண்டத்தின் மேல் திருடித்தின்னும் அளவுக்கு ஆசையில்லை; ஆனால் தாயினிடம் ஏதோ மனத்தாங்கல் இருக்கிறது (இதை நேரடியாகவொப்புக் கொள்ளக் குழந்தை விரும்பவில்லை); தின்பண்டம் திருடுவது தாயாரின் மேல் பழிவாங்கும் வழிகளுள் ஒன்றாகும், அல்லது தான் தின்பண்டம் திருடுவதால் தன்னோடு தீவிரமாகப் போட்டியிடும் தன் சகோதரனுக்கு அது கிடைக்காமல் செய்துவிட முடியும்.

குழந்தை தன்னைப்பற்றிக் கொண்டுள்ள ஆழ்ந்த மதிப்பைக் கெடுக்கும் அளவுக்கு இந்தத் தின்பண்டத் திருட்டுப் போகு மானல், இந்தச் சமையலறை விவகாரம் மிக்க தீவிரத்தை அடைந்துவிடக்கூடும். தன்னை நல்ல பண்புள்ளவனுகப் பார்க்க வேண்டும் என்ற உறுதி அவன் மனஆழத்தில் ஏற்பட்டிருக்குமானல், இந்தத் தின்பண்டத் திருட்டு அவன் பலவீனம் வெளிப்படும் ஒரு செயலாகும். அவனைப் பொறுத்தமட்டும் இந்த மிகச்சிறு திருட்டுக்கூட ஒருவகையில் அவனது தன்வயத்தின் அடித்தலத்தையே ஆட்டிவிடும் செயலாகும். இத்தகைய சூழ் நிலையில் தின்பண்டம் திருட வேண்டும் என்ற ஆசை தனிப்பட்ட ஒரு பயமுறுத்தல் அன்று. அவன் தாய் அவனை மன்னித்து விட்டாலும், தன்னைத்தானே மன்னித்துவிட அவனல் முடியாது. அவன் பலவீனம் அவனுக்கு நன்கு விளங்கிவிடும். ஓர் உணர்ச்சி அவனைப் பயத்துக்கு உள்ளாக்கிவிட முடியும்; ஆனல் இது பெரிதன்று. இதுவே தன் பலவீனத்தின் ஓர் அறிகுறியாக நிற்கும்போதுதான் பெரிதாகிறது. தன் உயர்ந்த இலட்சியங்களைக் காக்கும் அளவுக்குத் தனக்கு மனத் திண்ணம் இல்லை என்பதை அவன் உணர நேரும்போதெல்லாம் அவனுக்குக் கவலை ஏற்படும்.

தின்பண்டத் திருட்டு, தங்கள் மனஅமைதியைக் குலைக்காத அளவுக்குப் பெரும்பாலான குழந்தைகளிடம் ஒரு வலிமை இருப்பது தெய்வாதீனந்தான். என்றாலும், தின்பண்டம் திருடி, அதனல் மனப் போராட்டம் அடையாத குழந்தைகள் மிகச் சிலரே ஆவர். தன்னுடைய நோக்கில் ஒவ்வொரு குழந்தையும் ஒரு திருடனுகவோ—சிறு அளவிலாவது—திருடவேண்டும் என்ற ஆசையால் உந்தப்பட்டவனுகவோதான் இருப்பான். தங்களுக்கு யாரிடம் பயம் என்பதைச் சொல்லும் குழந்தைகள், திருடர்கள், கொள்ளைக்காரர்கள், ஆள் பிடிப்போர் போன்ற பிறர் பொருளைத் திருடும் இத்தகைய அயோக்கியர்கள் என்று சொல்வது காரண மற்றது என்று சொல்ல முடியாது. 'திருடர்களிடம் எனக்குப் பயம்' என்று குழந்தை ஒன்று சொல்லுமானல், அது தனக்குத் தெரியாமலே மறைமுகமாக, 'என்னைக் கண்டே எனக்குப் பயம்' என்று சொல்வது போலத்தான் ஆகும்.

குழந்தைகள் சொல்லும் சில பயங்களை ஆராய்வோமானல், தமது உள்ளத்தில் நேரும் போராட்டங்கள் காரணமான கவலை யோடு இவைகள் தொடர்புடையனவாக இருத்தல் தெரியவரும். பல குழந்தைகள் வெளியிடும் பரீட்சை சம்பந்தமான பயம், மேல் வகுப்புக்கு மாறமாட்டோம் என்ற பயம் இவற்றை ஆராய்ந்து பார்க்கலாம். இத்தகைய கவலைகள் பலவகைப் போராட்டங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டவை ஆகும். பரீட்சைகளில் தவருமல்

வெற்றி பெறும் குழந்தை ஒன்றினிடம், 'நாம் தவறிவிடுவோம்' என்ற பயம் தோன்றப் புறவயக் காரணம் ஒன்றுமே இல்லை; ஆனால் இதற்கு அகவயக் காரணம் ஏதாவது இருக்க வேண்டும். முயன்று படிக்க வேண்டும் என்று குழந்தை ஒருவன் கண்டிக்கப் படுகிறான்; அப்படிப் படிப்பது அவசியம் என்பதை அவனும் உணர்கிறான். ஆனாலும் பல சமயங்களில் அவன் முயன்று படிப் பதில்லை. தான் வகுத்துக்கொண்ட அளவுக்கோல்படியே தான் தவறிவிட்டதாகக் குழந்தை உணர்கிறான். தான் முயன்று படிக்காதது காரணமாக அவன் நெஞ்சில் குற்றம் செய்த குறு குறுப்பு உண்டாகிறது. எனவே, தான் தண்டனைக்கு உரியவன் என்ற 'தானே அறியாத உணர்ச்சி' ஒன்றுக்கு அவன் வசப்படு கிறான். 'பரீட்சையில் தவறிவிடுவோம்' என்ற காரணமற்ற கவலை கொள்ளும் குழந்தை, தன் கருத்துப்படி தன்னையே தண்டித்துக் கொள்கிறது. ஆனால் தன் கவலையை வெளியிடும்போது அது புறவயமான பரீட்சையைத் துணைகொண்டு வெளிவரு கிறது; தனக்குள் நடக்கும் போராட்டம் வெளிப்படாமல் மறைந்தே நிற்கிறது.

ஒரு குழந்தை எப்போதும் நல்ல மதிப்பெண்கள் பெறுவது இயல்பாக இருந்தும், 'நல்ல மதிப்பெண் கிடைக்காமல் போய் விடுமோ?' என்று கவலைப்படும் குழந்தை வேறு வகைகளிலும் பலவீனமாக (கவலைக்கு உட்படும் இயல்புள்ளதாக) இருத்தல் கூடும். ஒரு சிறுவன் நல்ல மதிப்பெண்கள் வாங்கலாம்; ஆனால், படிப்பில் உள்ள அக்கறை அதற்குக் காரணமாக இருக்காது. போட்டி அரங்கமாக அவன் பள்ளிப் படிப்பைத் தேர்ந் தெடுத்திருப்பதே காரணம் ஆகலாம். தன்னை இலட்சிய மாணவனாக அவன் நினைக்கலாம். தன் சுய மதிப்பைக் காப்பாற்ற நல்ல மதிப்பெண் வாங்குவது முக்கியமாகும். பரீட்சை எழுதும் போது அதில் அவன் வைக்கும் பணயம் வெகு அதிகம். '95 மதிப்பெண் வாங்காமல் 90 மதிப்பெண் வாங்கிவிட்டால்' என்பது அவனது தன்மதிப்புக்குக் குறைவாகும்; மற்றொரு மாணவனுக்கு 75 மதிப்பெண்ணே போதுமானதாக இருக்கலாம். எனவே, பரீட்சை ஒன்றைப்பற்றி அவன் தவிக்கும்போது அவன் தவிப்பு, அர்த்த மற்றதாகப் பிறருக்குத் தோன்றலாம்; ஆனால், அவனுடைய தன்மதிப்பையொட்டி நினைக்கும்போது, அந்தத் தவிப்பு அவன் கவலையின் ஓர் உருவமாக, நல்ல ஆதாரம் பெற்ற தாகலாம். தான் முதல்வனாக இருக்கவேண்டும் என்ற இலட்சியம் அவனுக்கு முக்கியமாக இருக்கும் போது, இந்தக் கனவைக் காப் பாற்றவே தான் முயல்வது தெரியாமல் அவன் மனப் பலவீனம் அதிகரிக்கும்.

ஒரே மாதிரியான கவலைகளோடு இணைந்த மாறுபட்ட அச்சங்கள்

குழந்தைகள் வெளியிடும் குறிப்பிட்ட சில அச்சங்கள் தங்கள் கவலைகளை வெளியிடும் ஒருவகைப் புறவய வழிகளாகவே தோன்றுகின்றன. இந்த அடிப்படையில் பார்க்கும்போது வெளிக்குப் பலவகையாகத் தோன்றும் அச்சங்களுக்கு ஒரு பொதுத் தன்மை இருப்பது புலப்படும். சமூக, பொருளாதார நிலைகளில் உயர்ந்த ஒரு மாணவன் தனக்கு மதிப்பெண் குறைவாக வருமோ என்று அஞ்சுகிறான். சமூக, பொருளாதார நிலைகளில் தாழ்ந்த ஒருவன், தான் வாங்கிய மோட்டாருக்கு அடுத்த தவணைப்பணம் கொடுக்க முடியாமல் போய்விடுமோ என்று அஞ்சுகிறான். இந்த இரண்டு அச்சங்களும் மாறுபட்டவையாகத் தோன்றினால், இவைகள் எழுந்த அடிப்படை ஒன்றாகவே இருக்கலாம். ஒருவன் தன்மதிப்பை, மதிப்பெண்களின் மூலம் அளக்கிறான். மற்றொருவன் கடனை ஒழுங்காகக் கட்டும் தகுதியால் அளக்கிறான். நடைமுறையில் பள்ளி மாணவனுக்கும் பண விவகாரத்தில் ஈடுபட்டவனுக்கும் நிறைய வேற்றுமை இருக்கலாம். மனவியலில் இருவருக்கும் தன்மதிப்பைப் பற்றிய கவலை இருக்கிறது. இருவருடைய மனப்போராட்டத்தின் அடிப்படையும் தன்மதிப்பைக் காப்பது என்பதேதான்.

கவலையோடு தொடர்புற்ற புலன் காட்சிகள் (Perceptions), உணர்ச்சிகள், உட்துடிப்புகள் (Impulses)

கவலையின் பொருளை அறியவோ, அடையாளங்களைக் கண்டு பிடிக்கவோ முயலும்போது, மனவெழுச்சி சம்பந்தமாகக் கூறிய மூன்று அமிசங்களான கவலைதரும் செயலின் புலன் காட்சி, உணர்ச்சி, தூண்டுதல் இவற்றைப்பற்றி அறிவது உதவியாக இருக்கும்.

கவலை தரும் செயலின் புலன் காட்சி

பொதுவாக, நேர்முகமான மனவெழுச்சி அனுபவம் ஒன்றில், அது ஏற்படும் அதே சமயத்திலோ, அல்லது அது நிகழ்ந்த பிறகோ, ஒருவன் தன் மனத்தைத் தூண்டியது எது என்பதை அறிய முடியும். தன்னை அச்சுறுத்தியது ஓர் உரத்த சத்தம், தனக்குச் சினமூட்டியது, ஒருவனது முழங்கை தன் விலாவைத் தாக்கியது என்பன போல. கவலை கிளம்பிய பிறகு அதற்குக் காரணமான புலன் காட்சி எது என்பது தெளிவாக விளங்குவதில்லை. கவலை மிக்க குழந்தை ஒன்றன் மனத்தை ஒரு சிறு குற்றச் சாட்டுத் தீவிரமாகக் குழப்பிவிடுகிறது என்று வைத்துக்கொள்

வோம்; தன் மனக்குழப்பத்துக்குக் காரணம் இந்தக் குற்றச் சாட்டுத்தான் என்று குழந்தையின் புலன் காண்கிறது. இந்தச் சிறு குற்றச்சாட்டு அவனுக்கு இவ்வளவு தீவிரக் குழப்பத்தை உண்டாக்கிய காரணம், ஏற்கெனவே இருந்த மனப்புண்ணை அது தாக்கியதுதான் என்பது அவன் அறிவுக்கு எட்டியிருக்காது. பல நாட்களாக இருந்த ஒரு மனக் குறையாகவோ, எல்லோரும் தன்னைப் பாராட்ட வேண்டும் என்ற விருப்பமாகவோ இந்த மனப்புண் இருக்கலாம்.

கவலை உணர்ச்சி

ஒரு சாதாரண மனவெழுச்சி நிலையில் யாராவது தனக்கு ஒன்றை வழங்கும்பொழுது குழந்தைக்கு இன்ப உணர்ச்சி உண்டாகிறது. தன் செயலைத் தடுக்கும்பொழுது சின உணர்ச்சி உண்டாகிறது. முரடன் ஒருவன் தாக்கும்பொழுது அச்ச உணர்ச்சி உண்டாகிறது. கவலை நிலையில் உணர்ச்சிகள் அவ்வளவு தெளிவாக இருப்பதில்லை. அச்சத்தின் தன்மையுள்ள ஒரு வகைத் துயர உணர்ச்சி, கவலையுள்ள ஒருவனுக்குச் சிலசமயம் ஏற்படுகிறது. இது பெருந் திகிலிலிருந்து, அச்சத்தின் ஆரம்ப நிலையான ஐயம் வரை இருக்கலாம். வேறு உணர்ச்சிகளும் தோன்றக் கூடும். கவலையின் 'உணர்ச்சி வெளியீடு' பெரும்பாலும் சினமாகவே இருக்கும்; அச்சமாக இருப்பது குறைவு. ஒருவரைக் கொஞ்சம் குறை கூறினாலும், அது சினத்தைக் கிளப்பிவிடலாம். இந்தச் சின உணர்ச்சி உண்மையான அனுபவம்தான். ஆனால், 'அந்தப் பழிச் சொல் எனக்கு ஏன் அச்சத்தை உண்டாக்கியது' என்று கேட்பதைவிட, 'அது எனக்கு ஏன் கவலையை உண்டாக்கியது' என்று கேட்பதுதான் சரியாகும்.

வேறு உணர்ச்சிகளின் மூலமாகவும் கவலை வெளிப்படுவது உண்டு. உள்ளச்சோர்வு, துக்கம் (மனத்தாங்கலாகவும் இருக்கலாம்), படபடப்பு நிலை, வெடுவெடுப்பு நிலை, எதைக் கண்டாலும் பிடிக்காத நிலை இவைகளுள் ஒன்று. உணர்ச்சியின் 'மரப்பு நிலை' அல்லது உணர்ச்சி உறைக்காத நிலையாகவும் இது இருக்கலாம். ஒருவன் தீவிரமான உணர்ச்சி வசப்பட்டிருக்கிறான் என்றாலும், அவன், 'என் உணச்சி என்னவென்றே எனக்கு விளங்கவில்லை' என்று சொல்கிறான்.

உட்துடிப்பு

புறவய நிகழ்ச்சி ஒன்று காரணமாக ஏற்படும் சிக்கல் இல்லாத மனவெழுச்சி ஒன்றில், தூண்டுதல் நேர்முகமாகவும் தெளிவாகவுமே இருக்கும். மகிழ்ச்சியும், அதை நன்கு அனுபவித்து நீடிக்க

வேண்டும் என்றும், சினத்தில் தாக்கவேண்டும் என்றும், அச்சத்தில் ஓடவேண்டும் என்றும் தூண்டுதல்கள் ஏற்படுகின்றன என்ருலும், கவலை இருக்கும்போது பலவகைத் தூண்டுதல்கள் தொழிற்படக்கூடும். இந்தத் தூண்டுதல்களையும் இவை காரணமாக நிகழும் செயல்களையும் இரண்டு தலைப்புக்களில் அடக்கலாம், ஏற்கெனவே தூண்டப்பட்ட கவலையை வெளிப்படுத்தும் செயல்கள், கவலையை உண்டாக்கக்கூடிய நிகழ்ச்சிஒன்றின் வேகத்தைக் குறைக்கும் அல்லது அந்த நிகழ்ச்சியையே ஒதுக்கும் செயல்கள்.

கவலை காரணமான தூண்டுதல்களால் ஏற்படும் செயல்கள் ஒரு பெரிய வீச்சுக்குள் அடங்கும். இவற்றில் பல முரண்கள் காணப்படும். போட்டிக்குணம் தீவிரமாகவுள்ள, பிறரோடு போட்டியிட்டுத் தன்மதிப்பைக் காப்பாற்றிக்கொள்ளும் அவசியம் மிக்க குழந்தை ஒன்று செயலில் தீவிரமாக ஈடுபட்டு, எல்லோரோடும் போட்டி போடலாம். பிறரை மீறி நிற்கவேண்டும் என்ற உணர்ச்சியின் அளவுக்கு மிஞ்சிய தீவிரம் காரணமாக ஏற்படும், 'தவறிவிட்டால்' என்ற அச்ச உணர்ச்சியின் ஆட்சியில் சிக்கி, அது யாருடனும் போட்டியிடாமல் விலகியே நிற்கவும் கூடும். பால் பற்றிய தூண்டுதல் காரணமான கவலைக்கு உட்படும் ஒருவன், தன் ஆசையை நிறைவேற்றிக்கொள்ள முயலலாம்; தன் மனச்சாட்சிக்கும், ஆசைக்கும் இடையே நிகழும் போராட்டத்தின் துன்பத்தினின்றும் தன்னைக் காப்பாற்றிக் கொள்வதற்காகத் தன்னைத் தீவிரக் கட்டுப்பாட்டுக்கு உட்படுத்திக்கொள்ளலாம்; அல்லது இந்த இரண்டு நிலைக்கும் இடையே நின்றும் தடுமாறலாம். அடங்கிப்போகும் ஆசை, மீறும் ஆசை இரண்டுக்கும் இடையே போராட்டம் நிகழும்போது, ஒருவன் இரண்டையும் செய்யலாம் அல்லது ஒன்றையே தீவிரமாகப் பின்பற்றலாம்.

கவலை எழாமல் தடுக்கும் முயற்சிகளும் பல உருவங்களைக் கொள்ளலாம். தனக்குத் தொல்லைதரும் எண்ணங்களே எழாதபடி காத்துக்கொள்ளவேண்டி, பெரிய காரிய காரண வாதம் ஒன்றைத் தனக்குத் துணையாக்கிக் கொள்ளலாம். தான் இலட்சியம் செய்யவில்லை என்று தீர்மானித்துக்கொள்ள முயலலாம். அல்லது, தனக்கு வரும் தொல்லைகளுக்கு உண்மையில் தன் எண்ணங்களே காரணமானுலும், அதை மறுத்து, 'பிறரே காரணம்' என்ற நினைப்பை வளர்த்துத் தொல்லைகளை வெளிப்பொருளாக்க முயலலாம். மனவெழுச்சி நிகழ்ச்சியை அறிவு நிகழ்ச்சியாகப் பாவித்து விவகரிப்பது, பட்ட தொல்லைகளின் நினைவு எழாமல் தடுக்கும் வழிகளுள் ஒன்ருகும் (இப்படி நினைவு எழுவது முதியவர்களுக்கு இயல்பு; சில சமயங்களில் குழந்தைளிடமும் இந்த இயல்பு காணப்படுகிறது). ஒருவருக்குப் பால் சம்பந்தமான

பிரச்சினை இருப்பதாகக் கொள்ளலாம். இது தனக்குச் சம்பந்த மில்லாத பிரச்சினை போலவே நடந்து இந்தப் பிரச்சினையின் தொல்லையிலிருந்து தப்ப முயலலாம். குழந்தை பிறத்தலாகிய பிரச்சினை, மனித நடத்தையின், பால் உணர்ச்சிக்கு உள்ள இடம் பற்றிய விஞ்ஞானக் கொள்கைகள், வேறு மனித இனங்களில் பால் பற்றிய நடத்தை எப்படி இருக்கிறது என்ற இன ஆராய்ச்சிப் பிரச் சினை, இவற்றில் ஆராய்ச்சி முறையில் ஈடுபட முயன்று, பால் பற்றிய தன் சொந்தப் பிரச்சினையை மறக்க முயலலாம். கவலைக்கு நிறைய இடம் இருக்கும்போது, இக் கவலைக்குத் தப்பியோடும் முயற்சியை ஒரு கலையாக உயர்த்தவே நம் கல்விமுறை பாடுபடு கிறது. இது நம் பண்பாட்டில் காணப்படும் ஒரு முரண் (பிற பண் பாடுகளிலும் இப்படித்தான் இருக்கும் என்று எண்ணுகிறேன்). பள்ளிக்கூட மாணவன், கல்லூரி மாணவன், கல்லூரிப் பேராசிரியர், இந்நூலைப் படிப்பவர் இவர்கள் எல்லோருமே ஓரளவு கவலைக்கு உட்பட்டவர்கள்தாம் என்பதை நிச்சயமாகக் கூறுவதற்கு வேண்டிய ஆராய்ச்சி, ஆதாரம் இருக்கிறது. கவலையை விலக் கவே முடியாதபடி அமைந்திருக்கிறது மனித வாழ்க்கை. மனித வாழ்வின் விவகாரங்களை எருவாகக்கொண்டு வளர்கிறது கவலை. இதை ஏமாற்றித் தப்ப வழியே இல்லை. நமது கல்வித் திட்டப்படி, ஒவ்வொருவர் உள்ளத்திலும் நிகழும் தூண்டுதல்கள், போராட் டங்கள் இவற்றைப்பற்றி ஒன்றுமே கற்றுத்தரப்படுவதில்லை. ஆனால் இதைத் தவிர வேறு எல்லாம் கற்றுத்தரப்படுகின்றன. கவலையை ஏமாற்ற முடியும் என்ற கருத்தை இந்தக் கல்வித் திட்டமும், இந்தத் திட்டத்தின்படி படித்த மனமும்தான் வெகுவாக வளர்க் கின்றன. அறிவு, தன்னையும், தன் உள்ளத்தையும் பற்றியதாக அல்லாமல் தனக்கு வெளியே உள்ளவற்றைப் பற்றியதாக மட்டும் இருப்பதுதான் கவலையை ஏமாற்றவோ, ஏமாற்ற முயலவோ காரணமாகும்.

மனத்தின் மிக நுட்பமான நிகழ்ச்சிகளைப் பற்றிக்கூட ஆராயும் உளநூல் அறிவையேகூடக் கவலையை ஏமாற்றும் ஒரு கருவி யாகப் பயன்படுத்த முடியும். உளநூலை வெறும் பள்ளிப் படிப்பாக மட்டும் கருதி, அது நம்மைப் பற்றியும் ஆராய்கிறது என்பதை மறந்துவிடும்போதுதான் அது இத்தகைய கருவியாகப் பயன் படும். கவலையைப்பற்றி ஆராயும்போது, இது பற்றிய கொள் கைகள், இலக்கணங்கள் இவற்றில் மனம் முழுவதையும் செலுத்தி விடுவோமானால், முக்கியப் பிரச்சினையை நாம் மறந்து ஒதுக்கி விடக்கூடும். மேற்கண்ட கூற்றுக்கு இது ஓர் உதாரணம் ஆகும். 'நான் எந்த எந்த வகையில் கவலை மிக்க குழந்தையாக இருந் தேன்? இப்போது எந்த எந்த வகையில் நான் கவலை மிக்க முதிர்ந்தோனாக இருக்கிறேன்? இந்தப் பிரச்சினையின் பொருளை

உணர்ந்து அதை எதிர்த்து வெல்ல நான் என்ன என்ன செய்ய வேண்டும்?' என்பன போன்ற ஆராய்ச்சிகள் மூலப் பிரச்சினையை மறக்கடித்துவிடும்.

இது போன்ற வினாக்களை எழுப்பும்போது, நாம் இரண்டு முக்கியமான செயல்களைப் புரிகிறோம். கவலை இருக்கிறது என்பதை ஒப்புக்கொள்கிறோம்; நம்மிடத்திலும் பிறரிடத்திலும் இது காரணமாக ஏற்படும் அறிகுறிகள், விளைவுகள் இவற்றை ஆராய்ந்தறிய நாம் விழிப்படைகிறோம். கவலையைப் புரிந்து கொள்ளவோ, அதிலிருந்து விடுதலை பெறவோ வழி ஒன்றும் இப்போது தெரியவில்லை; இருந்தாலும், 'கவலை' என்ற கருத்தைப் புரிந்துகொள்ளவும், அதன் அறிகுறிகளைக் கண்டறியவும் நாம் உடன்பட்டோமானால் போதும். கண்ணை மூடிக்கொண்டிருப்பதைவிட, இதனால் நம் மனிதத்தன்மை விளக்கம் அடையும். எப்பொழுதும் அச்சம் மிகுந்ததாகவும், அமைதியற்றதாகவும், தம் எண்ணங்களிடமிருந்தே தப்பிச் செல்லவேண்டி எப்போதும் பரபரப்புள்ளதாகவும் இருக்கும் குழந்தைகளின் மனநிலையை நாம் நன்கு புரிந்துகொள்ளவேண்டுமானால், குழந்தைகளின் வாழ்க்கையில் கவலையால் ஏற்படும் கேடுகளை நாம் நன்கு அறிந்திருக்கவேண்டும். பயங்கரக் கனவுகளாலோ, உள்ளப் போராட்டத்தாலோ தொல்லையுறும் குழந்தைகளைப் புரிந்து கொள்ளமுடியும். எதிர்ப்பு, போர்ப்பண்பு, கீழ்ப்படிய மறுப்பு ஆகியவற்றில் தீவிரமாக நின்று, அடிக்கடி துயரங்களுக்கு உட்படும் குழந்தைகளையும் நாம் புரிந்துகொள்ள முடியும். மனவெழுச்சித் தடை காரணமாக ஒன்றையும் கற்றுக்கொள்ள இயலாத குழந்தை, தன் உரிமையை நிலைநாட்டுவதே 'பாவம்' என்று எண்ணுவது போல எப்போதும் தீவிரமாக அடங்கியும் பின்வாங்கியுமே நிற்கும் குழந்தை, தன் சொந்தப் பிரச்சினைகளைச் சமாளிப்பதிலேயே தன் ஆற்றல் முழுவதும் செலவழிந்துவிடுவதால், தினசரி வாழ்க்கை நடைமுறைகளைக் கவனிக்கவே தனக்கு ஆற்றல் இல்லாததுபோல அடிக்கடி பள்ளிக்கூடத்துக்கு மட்டம்போடும் குழந்தை, இவர்களைப் புரிந்துகொள்ளவும் கவலை பற்றிய அறிவு உதவும்.

கவலை பற்றிய கொள்கைகள்

மனிதனோடு பிறந்து வளர்ந்துவரும், எல்லோருக்கும் பொதுவான சூழ்நிலைகள் ஒருவருக்கே தனிப்பட்ட பிரச்சினை, அல்லது நெருக்கடிப் பரப்பு வளர, கவலை பற்றியகொள்கைகளின் வீச்சு இடம் பெறுகிறது.[1] சில காலமாக மதிப்புக்

[1] ஃப்ராய்டு (1936), ஹார்னி (Horney, 1937, 1939, 1945, 1950), சல்லிவன் (Sullivan 1947, 1948), ஹாக் (Hoch), ஜூபின் (Zubin, 1950), டில்லிச் (Tillich 1952), மே (May, 1950) மே, ஏஞ்சல்

பெற்றுவரும் உளநூல் கருத்துக்கள்பற்றி, முக்கியமாகத் தன்வயம் சம்பந்தமான கவலையைப் பற்றிய விவாதங்களில், கீர்க்கேகார்டு (Kierkegaard) என்பவர் சுமார் நூருண்டுகளுக்கு முன்பே எழுதி வைத்திருக்கிருர். தான், தானுகவே இருக்கவேண்டுமானுல் என்ன என்ன தீர்மானங்கள் அவன் முன் நிற்கும், எந்த நிகழ் தரவுகள் (Possibilities) பற்றி அவன் எண்ணவேண்டிவரும், ஒரே மாதிரியான எத்தனை வேறுபாடுகள் (Alternatives) அவனைக் கலக்கும் என்பவற்றைப் பற்றியெல்லாம் கீர்க்கேகார்டு, அவர் நோக்கில் எழுதி யிருக்கிருர். (மிகத் தாழ்ந்த ஆளுமை உடையவர் என்று கருதப்படும் ஒருவரும், தமக்கு எனச் சில நடைமுறை வழிகளை வகுத்துக்கொண்டுவிடுவாரானுல் நிறைவு பெற்றவர் ஆய்விடுவார். நிறைவுக்குக் காரணம் இதுவாகவோ அதுவாகவோ இருப்பதன்று; தான் 'தானுகவே இருப்பது தான்' என்கிருர் அவர், 1949b).

கவலையின் அடிப்படைபற்றி எழுதிய சமீபகால நூல்களுள் புகழ் பெற்றவை ஃபிராய்டு, ஹார்னி, சல்லிவன் இவர்கள் எழுதிய வைகள் ஆகும்.

ஃபிராய்டு கவலையைப்பற்றிக் கூறும்போது இரண்டு நிபந்தனை களைக் குறிப்பிடுகிருர்: தாய் தந்தையரின் ஆதரவை (அன்பையும் கவனிப்பையும்) முற்றும் நாடும் அவசியம் உள்ள சிறு குழந்தை, 'பிரிவு' காரணமான கவலைக்கு உட்பட வாய்ப்பு இருக்கிறது. குழந்தை பெற்ருேர்களிடமிருந்து தனிப்படுதல், இருட்டில் தனியே இருக்க நேரிடுதல், தாய் போன்ற தன் அன்புக்கு இலக்கானவர் அல்லாத அன்னியரிடம் இருக்க நேரிடுதல் ஆகிய நிலைகளில் குழந்தைகளிடம் கவலை தோன்றும் என்கிருர் ஃபிராய்டு. இந்த நிலைகளை எல்லாம், 'அன்புக்குரியவரைப் பிரிதல்' என்ற ஒரே தலைப்பில் அடக்கிவிடலாம் என்கிருர் ஃபிராய்டு.

தனது இடர்ப்பாடான நிலையை உணராத நிலையில், தன் உள்ளம் விரும்பும் ஒன்றை நிறைவேற்றிக்கொள்ளும் ஆசைக்கும், இந்த ஆசை நிறைவேறத் தடையாக உள்ள சூழ்நிலைக்கும் ஏற்படும் போராட்டம் காரணமாகக் கவலை ஏற்படும் என்பது ஃபிராய்டின் இரண்டாவது விளக்கம். 'கவலை என்ற பிரச்சினை' (Problem of Anxiety) என்ற தம் புத்தகத்தில் ஹான்ஸ் (Hans) என்ற சிறுவன் பற்றி எழுதுகிருர் ஃபிராய்டு. ஹான்ஸ் ஓர் இலக்கியப் பாத்திரமாகவே ஆகிவிட்டான். ஹான்ஸ் கவலை மிக்கவனுக இருந்தான். இவனுக்குக் குதிரை என்ருலே கிலி. இடிப்பசு சிக்கல் (Oedipus complex) மறைமுகமாக இவன்

(Angel), எல்லன்பர்க்கர் (Ellenberger, 1958), டப்ளியூ. லோரி (Lowrie) மொழி பெயர்த்துள்ள கீர்கே கார்டு என்பவரின் 'சாவு வரை நோய்,(Sickness unto Death) என்ற நூலிலும் கவலைபற்றிய விவாதங்கள் காண்க.

உள்ளத்தில் இருந்ததே இந்தக் கிலிக்குக் காரணம் என்பது ஃபிராய்டின் கருத்து. தன் தாயை அடையவேண்டும், தந்தை நிலையைப் பெறவேண்டும், என்பது ஹான்ஸின் ஆசை. அவனுக்குத் தன் தந்தையினிடம் பொறுமையும் இருந்தது, அன்பும் இருந்தது. அவரைத் தாக்க வேண்டும் என்று தோன்றி னலும் எதிர்ப்புக்கு அஞ்சினன். இந்த உளப்போராட்டத்தி லிருந்து தப்ப எண்ணிய ஹான்ஸின் பகை திசை மாறித் தந்தையை விட்டுக் குதிரைகளிடம் பாய்ந்தது. குதிரைக் கிலி துன்பம் தந்தது என்ருலும், தந்தையினிடம் பகை, அச்சம் இரண்டையும் காட்டுவதால் ஏற்படும் துன்பத்தைவிட இது குறைவாக இருந்தது. இப்படித் தந்தையினிடம் உள்ள அச்சம், குதிரையினிடம் உள்ள அச்சமாக மாறிவிட்டது என்பது அவனுக்குத் தெரியாது. இது எப்படி நேர்ந்தது என்பதும் அவனுக்குத் தெரியாது. ஆதரவு நாடும் குழந்தையின் நிலை, துணையின்றி எதுவும் முடியாத நிலை இவைகளும், தனக்கு மிக வேண்டியவர்களிடம் உள்ள உறவுக்குத் தொல்லை நேர்வதால் ஏற்படும் துன்பம்—இது தன்னிடம் தனக்குள்ள உறவையே பாதிக்கிறது—இவைகளே கவலைக்குக் காரணம் என்பதை சல்லிவன், ஹார்னி இருவருமே ஃபிராய்டைப்போல் (ஆனல் வேறு முறையில்) வற்புறுத்திக் கூறுகிருர்கள்.

எந்தச் சமயம் எப்படி மாறும் என்று நம்ப முடியாத அநியாய மான, கொடுமை மிகுந்த சூழ்நிலை, தன்னல் மாற்ற முடியாத சூழ்நிலை, தன் ஆற்றலையே நம்பித் தான் வளர முடியாது என்ற பலவீனத்தை உண்டாக்கும் சூழ்நிலை இவற்றை எதிர்த்து ஒரு தற்காப்பு அமைத்துக்கொள்ளும் அவசியம் ஏற்படும் போது, குழந்தை கவலை பாய்ந்ததாக ஆகிவிடுகிறது என்பது ஹார்னியின் கொள்கை. தன் வாழ்க்கையின் எந்த ஒரு தனிப்பட்ட அமிசமும் அவனுக்கு அச்சம் ஊட்டவில்லை; சூழ்நிலை முழுவதுமே பயங்கரமாக இருக்கிறது. அது குழந்தையின் தனித் தன்மை யையே தாக்கி, அழிக்கப் பார்க்கிறது; தனி மனிதனைத் தன் ஆற்றலை வளர்த்துக்கொள்ளவே அது தடையாக நிற்கிறது. அன்பே காட்டப்படாமலும், இரக்கமே இல்லாமலும் குழந்தை ஒன்று நடத்தப்படும்போது, இத்தகைய பயங்கரச் சூழ்நிலை தோன்றிவிடுகிறது. இத்தகைய பிரச்சினைகளுக்கு 'விடை' காணக் குழந்தை முயல்கிறது; ஆனல் இந்த முயற்சி இன்னும் அதிகத் தொல்லையில் கொண்டுபோய் விட்டுவிடக் கூடும். இரக்கமற்ற நடத்தை பகையைத் தூண்டுவது இயல்புதான்; என்ருலும், தன் வாழ்க்கையும், தினசரிக் கவனிப்பும் யார் கையில் இருக்கிறதோ அவர்களிடம் குழந்தை பகை காட்டுவது ஆபத் தாகவே முடியும். அவர்களிடம் பகை தோன்றும்போதே அவர்கள் ஆதரவும் தேவைப்படுகிறது. எனவே, போராட்ட நிலை

ஏற்பட்டு விடுகிறது. சண்டையிட்டுத் தன் கோபத்தை நேர் முகமாக வெளிக்காட்டுவதற்குப் பதிலாக, அவன் வேறு வழிகளை நாடவேண்டி நேர்கிறது. தற்காப்பாகவும் தந்திரங்களாகவும் அவன் பதில் உருவெடுக்கிறது. இந்தத் தந்திரங்கள் அவசியம் காரணமாகத் தோன்றியவையானாலும், குழந்தைக்குக் குழப்பத்தை உண்டாக்கும் இயல்பைப் பெற்றுவிடவும் கூடும்.

சல்லிவனின் கவலை பற்றிய கொள்கை, உள் உறவு பற்றிய நிகழ்ச்சிகளை வற்புறுத்துகிறது. இந்தப் புத்தகத்தின் முற்பகுதி களில் இந்தச்செய்திகூறப்பட்டிருக்கிறது. குழந்தையின் தன்வயம் முதல் முதலாகப் பிறர் மதிப்பீட்டின் பிரதிபலிப்பாகவே இருக் கிறது. தன்னைப் பற்றிய உணர்ச்சிகளும் மனநிலைகளும், பிறர் தன்னைப்பற்றிக் கொண்டிருக்கும் உணர்ச்சிகளையும் மன நிலைகளை யும் பொறுத்தனவாகவே இருக்கின்றன. (பிறர் காட்டும் இவ் உணர்ச்சிகளும் மனநிலைகளும், அவர்கள் தம்மைப்பற்றிக் கொண்டுள்ள உணர்ச்சிகள், மனநிலைகளின் வெளியீடாகவே ஆகும்). கவலை மிகுந்து, தன்னைத்தானே அலட்சியம் செய்து கொள்ளும் (குறைவாக மதிப்பிட்டுக் கொள்ளும்) பெற்ரேருக்குப் பிறக்கும் குழந்தையும் இவ்வாறு தன்னையே அலட்சியம் செய்து கொள்ளும் இயல்புள்ளவனுக மாறிவிடக்கூடும். 'கவலை மிக்க தாயின் குழந்தையும் கவலைமிக்கதாவதற்குக் காரணம், தாய்க்கும் குழந்தைக்கும் இடையே நிலவும் ஒட்டுணர்வே (Empathy) ஆகும்' என்ற சல்லிவனது கொள்கை நான்காம் அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்படுகிறது.

குழந்தை பிறந்த பிறகு அதற்குக் கவலையை உண்டாக்கும் சூழ்நிலைகளையே இப்போது விவாதித்த மூன்று கொள்கைகளும் வற்புறுத்துகின்றன. ஆனுல், இவைகள் முக்கியமான ஓர் அமி சத்தை விட்டுவிட்டன. சில குழந்தைகளிடம் மற்றக் குழந்தை களைவிடக் கவலைக்கு ஆட்படும் இயல்பு அதிகமாக இருப்பதற்குக் காரணமாக இயற்கையாகவே, பிறவியிலேயே ஏதாவது அமைப்பு இருக்கிறதா? ஒரே வீட்டில், ஒரே தாய் தந்தையருக்கே பிறந்து, அவர்களாலேயே வளர்க்கப்படும் குழந்தைகளிடையிலும் பிறப்பு முதல் மனவெழுச்சித் துலங்கலில் வேற்றுமை காணப்படுகிறது. இப் புத்தகத்தில் இதுபற்றிய செய்தி குறிப்பிடப்பட்டிருக்கிறது.

குமரப் பருவத்தை அடையும் ஒரு குழந்தை கவலை மிக்கதாகவே இந்த நிலையை ஏற்று, மனநோய் உள்ளதாகவேகூட ஆகிவிடு கிறது. ஆனுல், இதே குழந்தையின் உடன் பிறந்தவர்கள் இப்படி ஆவதில்லை. இது மிகச்சில சமயங்களில் காணப்படும் ஒரு நிகழ்ச்சி யாகும். கால்மனின் (Kallman) ஆராய்ச்சி முடிவுகள் இங்கே பொருத்தமானவை. தீவிரமான கவலையிலிருந்து தப்பும் வழியான

ஒரு மனநோய் (உணர்ச்சிவிண்ட நிலை-Schizophrenia) பற்றிய செய்திகள் அந்த முடிவுகளில் காணப்படுகின்றன. ஒரே கருவில் தோன்றிய இரட்டைகள், இரண்டு கருவில் தோன்றிய இரட்டைகள், உடன்பிறந்தோர் இந்த மூவகையாருள் முதல் வகையார் இருவரையும் இந்த நோய் தாக்குவதற்கு உள்ள வாய்ப்பு, மற்ற இருவகையான ஜோடிகளையும் தாக்கும் வாய்ப்பை விட மிக அதிகமாகும். கருவுற்ற நிலையில் கவலை மிகுந்தவளாக இருக்கும் தாயினிடமிருந்து இந்தக் கவலை முதல் வகைக் குழந்தைகளை மட்டுந்தான், மற்ற வகைக் குழந்தைகளைவிட அதிகமாகத் தாக்குமோ? (தாயிடமிருந்து குழந்தைகளுக்கு கருவிலேயே கவலை பாய்கிறது என்பது சல்லிவனின் கொள்கை). ‘ஆம்’ என்பது இதற்குப் பதில் ஆகலாம். ஆனால், மக்களுக்குள் ஒருவருக்கும் மற்றவருக்கும் இடையே காணப்படும் கவலை அளவு வேற்றுமை மிகுதியை நன்கு விளக்க வேண்டுமானால், தாயின் கவலை, குழந்தைக்குக் கவலையூட்டக் கூடிய வேறு சூழ்நிலைகள், இவற்றை மட்டும் கணக்கெடுத்தல் போதாது; கவலைக்கு உட்படும், அல்லது கவலையை எதிர்க்கும் இயல்பு ஒவ்வொருவருக்குள்ளும் எந்த அளவுக்கு இருக்கிறது என்பதையும் ஆராய வேண்டும்.

கவலை தாக்காமல் தடுக்கும் காப்புக்கள்

அதன் அடிப்படை எதுவானாலும் சரி, கவலை ஒரு துன்பம் தரும் நிலைதான்; இது ஒருவனை ஆட்கொள்ளும்போது, இதைச் சமாளிக்க ஒருவன் தன்னால் முடிந்த எல்லா வழிகளிலும் முயல்வான். இப்படி முயலும்போது, இன்னும் அதிக ஆழமான சேற்றில் அழுந்த நேர்ந்தாலும் நேரலாம்.

கவலைகளைச் சமாளிக்கும் வழிகளைப்பற்றி ஹார்னி (1945-1950) சொல்லியிருக்கிறார். இந்த விவரத்தில் பல பிரச்சினைகளுக்கு விடை இல்லை என்றாலும், அன்றாடவாழ்க்கையில் காணும் பல நடைமுறைகளை இது விவரிக்கிறது. தனக்குப் பயமூட்டும் உலகத்தோடு போராடி வெல்லக் கவலை மிக்க ஒருவன் கையாளக் கூடும் மூன்று முறைகளை ஹார்னி விளக்குகிறார். அடக்கமாகவும், பிறர் அபிப்பிராயங்களை மறுத்துப் பேசாமலும், தன்னையே முற்றும் அழித்துக்கொண்டும், அவன் மக்களோடு ஒத்துப் பழகலாம்; எதிர்ப்பு மனப்பான்மையும், போட்டியும் மிக்கவனாய்ப் பிறரை அடக்கியாளும் இயல்போடு மக்களை எதிர்க்கும் நிலையிலும் பழகலாம்; தனக்குள்ளேயே அடங்கி, விலகி, தனிப்பட்டு மக்களிடையே பழகாமல் ஒதுங்கியும் போகலாம். இந்த முறைகள் கலப்பில்லாமல் தனித்தனியே தோன்றும் என்பதில்லை. இவற்றை விவரிக்கும் ஹார்னி, இவை தனிப்பட்ட மூன்று ஆளுமை வகைகள்

என்று கூறவில்லை; இந்த நடத்தை ஒவ்வொன்றும் கவலையின் அறிகுறியாகத்தான் இருக்கவேண்டும் என்றும் கூறவில்லை; நிகழ்ச்சிகளின் இயற்கையான போக்கிலேயே போட்டியிடவும், பிறரோடு ஒத்துப்போகவும், விலகி நிற்கவும் வேண்டிய அவசியம் தானாகவே நேரலாம். கவலையோடு போராடும் வழிகளாக இவை பயன்படும்போது, இந்த நடத்தைகள் 'தானாகவே' என்ற தன்மையை இழந்து, தற்காப்புக்கான கட்டாய நிகழ்ச்சிகள் ஆகி விடுகின்றன.

குழந்தை ஒன்று இத்தகைய முறைகளைப் பின்பற்ற முற்படும் போது, அது கவலையிலிருந்து தப்புவதற்காக ஒரு நாடகமே நடிக்கிறது. இயற்கை நடத்தைக்கு மாருகக் குழந்தை ஏற்கும் தந்திரம் நடிப்பு, அல்லது நடிப்புக்கோவை எதுவுமே மற்ருெரு சிக்கலிலேயே கொண்டுபோய்விடும். இயற்கைத் துலங்கலுக்கு விட்டு விடாமல், அவன் ஒரு தனிச் செயற்கைப் போர்முனை அமைத்துக் கொள்கிருன். இத்தகைய செயற்கைப் போர்முனை ஒன்றைத் தொடர்ந்து நிலைநாட்டுவது மிகவும் தொல்லை தரும். ஒத்துப் போவதையே பிரச்சினைக்கு விடுதலையாக அவன் பின்பற்றுவான். ஆனல்,இயற்கைப் போக்குப்படி எதிர்க்க விரும்பும் சந்தர்ப்பங்கள் ஏற்படவும் கூடும். போட்டியிடுவதையே ஒரு வழியாக மேற்கொண்டால், இது தொல்லைதரும் செயலாக மாறும் இடங்களும் உண்டு. ஒட்டாமல் விலகி நிற்பது வழியானல், நெருங்கிய உறவு கொண்டாடும் தூண்டுதல் உள்ளே தோன்றும்போது இது தடையாக நிற்கும்.இத்தகைய போராட்டங்கள் துன்பமே தரும்.எனவே, இத்தகைய சிக்கல்களில் மாட்டிக்கொண்டு வளரும் குழந்தை ஒன்று தன் போக்கை ஆதரிக்கவும், அது சரி என்று வாதாடவும், அது நியாயம் என்று சாதிக்கவும், பல உத்திகளைக் கையாளும் என்று ஹார்னி கூறுகிருர். இந்த மனப்போக்கு, சிக்கலை இன்னும் கடுமையாக்குகிறது. முடிவாக ஏற்படுவது, தன்வயத்தின் உருத் திரிபே ஆகும். இதையே துணையாகக்கொண்டு, தன் வாழ்க்கைப் பாணியில் குழந்தை ஒரு நிலையற்ற ஒற்றுமையை அடைகிறது. தன் உத்தி முறைகளே மிகச் சரியானவை என்று சலிக்கும் முடிவொன்றுக்குக் குழந்தை வருவதும் கூடும். பிறரோடு ஒத்துப் போகும் தன் போக்கு, பலவீனத்தின் விளைவு அன்று; அன்பு, தயை இவற்றின் பிரதிபலிப்பே ஆகும் என்றும் குழந்தை தன்னுள் நம்பிக்கையை வளர்த்துக்கொள்ளக் கூடும். தன் போர்த்தன்மையும் போட்டியும் பலவீனத்துக்கு மாருன காப்பல்ல; வலிமையின் சின்னங்களே என்றும் அது நம்பிவிடக்கூடும். பிறரோடு நெருங்கிப் பழகாமல் விலகியும், மக்களிடமிருந்து ஒதுங்கியும் இருக்கும் போக்கு, துன்பத்தில் சிக்காமல் தப்பும் வழியல்ல. 'தனியாகவே வாழ முடியும்' என்பதை நிரூபிக்கும் முரட்டுப் பிடிவாதமே ஆகும் என்றும் குழந்தை நம்பிவிடலாம். இந்த நம்பிக்கையில் குழந்தை

இறங்கி விட்டால் அது உண்மைக்கு மாறான ஓர் இலட்சியத் தன் வயத்தை - போலித் தன்வயத்தை-அமைத்துக்கொள்கிறது. இதைக் காப்பாற்றவும், இதுவே உண்மைத் தன்வயம் என்று வாதாடி நிலைநிறுத்தவும் அது தயாராகிறது என்கிறார் ஹார்னி.

தான் பின்பற்றிக் கொண்டிருக்கும் 'போர் முனையை' ஏதாவது ஒன்று தாக்கி அழிக்க முயலுமானால், குழந்தை கவலைக்கு உள்ளாகிவிடும். பிறரோடு பழகுவது காரண மாகக் குழந்தையினிடம் முதலில் தோன்றிய கவலை, இப்போது தனது உளப்போராட்டம் காரணமாகவே எழத் தொடங்குகிறது. இத்தகைய யோசனைத் தொடர்புப்படி பார்த்தால், அச்சத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட இந்த முடிவை உளக் கோளாறு சார்ந்த விடைகாணல் (Neurotic solution)—தன்வயத்துக்குத் தீங்கு நேராமல் காப்பதற்கான முயற்சியைச் சுற்றிச் சூழ்ந்து நிற்கும் மனநிலை, பழக்கம், கருத்து, முடிவு இவைகளின் அடிப்படையில் எழுந்த முடிவு—எது தாக்கினாலும் கவலை தோன்றிவிடும்—(கர்ஷ்மன், Gershman, 1950).

அச்சம், கவலை இவற்றின் பயன்

அச்சத்தின் பயனை மதிப்பிடுவதற்கு முன், அது தற்காப்புக்கு அவசியமான ஒரு பண்பு என்பதை நினைவுபடுத்திக்கொள்ள வேண்டும். அச்சம், முட்டாள்தனமான பல நிகழ்ச்சிகளுக்குக் காரணம் ஆகலாம்; என்றாலும், அச்சமே இல்லாத எந்தப் பிராணியும் வெகு நாள் வாழ்வது இயலாது. பயந்து ஓடும் பண்பைக் கொண்ட முயலுக்கு இன்னொரு நாள் வாழும் வாய்ப்புக் கிடைக்கிறது. பத்து முறைகளில், பயத்துக்குக் காரணமில்லாத, ஒன்பது முறை பயந்தோடும் முயல், பயத்துக்குக் காரணமிருந்த அந்த ஒரு முறை பயந்தோடாத மற்றொரு முயலைவிடச் சிறந்த நிலையில்தான் இருக்கும். முயல்களின் வாழ்க்கையில் இருப்பது போலவே முதிர்ந்தோர், குழந்தைகள் இவர்கள் வாழ்க்கையிலும் பல முறை காரணமற்ற அபாய எச்சரிக்கைகள் தோன்றுகின்றன; என்றாலும், உண்மையான அபாய எச்சரிக்கைக்கு ஏற்பத் துலங்கு வதற்காகவே இயற்கை, பிராணிகளுக்கு அச்சத்தைக் கொடுத்து உதவியிருக்கிறது.

அபாயம் ஏற்படும் நிலையில் ஒருவனுடைய ஆற்றல்களை எல்லாம் ஒருமுகப்படுத்தி, அவனை எச்சரிக்கைப்படுத்தும் எந்தப் பண்பும் 'காவல்' என்ற முறையில் மிகவும் மதிப்புள்ளதே ஆகும். உடற்கூற்று நூலின்படி உடல் இயக்கங்களைக் கவனித்தால், தீவிர மனவெழுச்சி நிகழும்போது, பல சுரப்பிகளின் சுரப்புப் பொருள் இரத்த ஓட்டத்தில் கலக்கிறது. இதனால் இருதயம் வேகமாக வேலை செய்கிறது; இரத்த ஓட்டம் அதிகரிக்கிறது; உடலில்

இருக்கும் சர்க்கரையில் பெரும்பகுதி இரத்தத்தில் கலந்து ஆற்றலை அதிகரிக்கிறது; இரத்தம் விரைவில் கட்டிபடும் தன்மை மிகுகிறது. எனவே, அபாயத்தை எதிர்த்துப் போரிட்டோ, அதை விட்டு விலகி ஓடியோ, தப்புவதற்கு வேண்டிய திறன் உடற் சாதனங்களுக்கு மிகுதியாக ஏற்படுகிறது (கானன், Cannon, 1929). என்றாலும், தற்கால வாழ்க்கையில் ஒருவன் பயப்படக் காரணமான ஆபத்தைப் போராடுவதாலோ, ஓடுவதாலோ வெல்ல முடியாது. கவலை மிக்க மாணவன் ஒருவன் தன் ஆசிரியரை விட்டு விலகி ஓடுவதாலோ, அவரைச் சன்னல் வழியே வெளியே தூக்கி எறிவதாலோ பரீட்சையில் தேறிவிட முடியாது. தற்கால ஆபத்துக்களைச் சமாளிக்க, சமயத்துக்கு ஏற்ற கூரிய அறிவு தேவையே ஒழிய உடற்பலம் அன்று. தன்னைப் பற்றியும், தனக்கும் பிறருக்கும் உள்ள உறவைப் பற்றியும், ஒரு குழந்தைக்கு ஏற்படும் அச்சம், கவலை இவைகளின் தன்மை உடல் வலிமையால் வெல்லக்கூடியதாக இருப்பதில்லை.

திறமை காரணமான மனவெழுச்சித் துடிப்புகளோடு தொடர்புள்ள உளப்பண்பு மாறுதல்களின் பயனை மறைமுகமாக ஆராயும் ஒரு சோதனையைப் பல ஆண்டுகளுக்கு முன் இந்த ஆசிரியரும் அவர் துணைவர்களும் மேற்கொண்டனர். அட்ரினலின் என்ற மருந்தை ஊசியின் மூலம் உடலுக்குள் ஏற்றுவதால் சற்றுமுன் சொன்ன உடற்கூற்று நிகழ்ச்சிகளெல்லாம் தூண்டப் பெற்றன. இந்த நிகழ்ச்சிகள் உச்ச நிலையில் இருக்கும் போது பல சோதனைகள் செய்யப்பட்டன. இத்தகைய கிளர்ச்சி நிலையில் உடற் பலத்திலும், இயக்க வேகத்திலும் முன்னேற்றம் காணப்பட்டது; ஆனால் வெகு சாதாரணமான அறிவுச் சோதனைகளில் வெற்றிபெறும் ஆற்றல் மிகவில்லை. சற்றுச் சிக்கலான அறிவுச் சோதனைகளை வெல்லும் ஆற்றல் குறைந்தே காணப்பட்டது (ஜெர்சில்டும் நாமகும், 1931).

தங்கள் கணக்குப்படியே குறைவான அல்லது அதிகமான 'வெளிப்படைக் கவலை'[1] உள்ள குழந்தைகள், முதிர்ந்தோர் இவர்களை ஆராய்ந்து கிடைத்த முடிவுகள், மேற்கண்ட ஆராய்ச்சி முடிவுகளைப் பெரும்பாலும் ஒத்தனவாகவே காணப்படுகின்றன. வரிசையான பல விளக்குகளை எரியச்செய்யும் அமுக்குப் பொத்தான்கள் அமைந்த ஒரு கருவியை ஒரு சோதனையில் பயன்படுத்தினார்கள். (காஸ்டனீடா, மெக்கென்ட்லேஸ், பாலர்மோ, Castaneda, Mc Candless, Palermo-1956b). எந்தப்

[1] வெளிப்படைக் கவலையின் அளவுகோல் ஒன்று குழந்தைகளுக்காக காஸ்டனீடா, மெக்கென்ட்லேஸ், பாலர்மோ - 1956. (Castaneda, Mc Candless, Palermo) என்பவர்களால் உருவாக்கப்பட்டது. (டெய்லர் Taylor, 1953) முதிர்ந்தவர்களுக்காகக் கண்டுபிடித்த அளவுகோலின் வேறு உருவமே இது.

பொத்தான் எந்த விளக்கை இயக்கப் பயன்படுகிறது என்பதைக் குழந்தைகள் கண்டறிய வேண்டும். இவற்றுள் சிக்கல் மிக்க தொடர்புகளும், சிக்கலற்ற தொடர்புகளும் இருந்தன. எளிய தொடர்புகளை அறிவதில் அதிகக் கவலை உள்ளவர்கள் 'குறைவான கவலை' உடையவர்களைவிட விரைவில் வெற்றி பெற்றனர்கள். ஆனால், சிக்கல் மிக்க தொடர்புகளில் இவர்கள் செயல்முறையில் வெற்றி மிகக் குறைவாகவே இருந்தது. மற்றொரு சோதனையில், 'வெளிப்படைக் கவலைக்' கணக்கை நாலு, ஐந்து, ஆறும் வகுப்புக் குழந்தைகளின் பள்ளிக்கூடப் பாட முன்னேற்றத்தோடு தொடர்புறுத்திப் பார்த்தார்கள். இதற்கான சில சோதனைகள் தயாரிக்கப்பட்டன (மெக்கென்ட்லேசும் அவர் துணைவர்களும், 1956). இணைப்பு '0' முதல் .74 வரை காணப்பட்டது. வெளிப்படைக் கவலைக்கும் சாதனைக்கும் இடையே வெகு முக்கியமான ஓர் எதிர்மறை இணைப்புக் காணப்பட்டது. அதிகக் கவலைக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளின் சாதனை, குறைந்த கவலைக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளின் சாதனையைவிட மோசமாகவே இருந்தது; சிக்கல் மிகுந்த பள்ளிச் சோதனைகளில் முதல் வகையாரின் சாதனை வெகு வெகு மோசமாக இருந்தது.

வெளிப்படைக் கவலை அளவு குறிக்கப்பட்ட சில குழந்தைகள் நுண்ணறிவுச் சோதனை ஒன்றுக்கு உட்பட்டார்கள். பிறகு கஷ்டம் மிகுந்த, குறைந்த பல பள்ளிப் பாடச் சோதனைகள் இவர்களுக்குக் கொடுக்கப்பட்டன [ஃபிலிப்சும் பிறரும் (Phillips and others) செய்த ஆராய்ச்சி—1956]. வரிசையாக அமைந்த பல வட்டங்கள் ஒவ்வொன்றிலும் விரைவாக மூன்று பென்சில் புள்ளிகள் போடுவதிலிருந்து, சிக்கலான சொல் திறமை தேவையான சொற்களஞ்சியச் சோதனை வரை இந்தச் சோதனைகளின் வீச்சு இருந்தது. குறைந்த கவலைக்கு உட்பட்டவர்களின் சாதனைகளோடு ஒப்பிடும்போது, அதிகக் கவலைக்கு உட்பட்டவர்களின் சாதனை, சிக்கலான சோதனைகளில், எளிய சோதனைகளைவிட மோசமாக இருந்தது என்பதைத் திட்டமாகக் கூற முடியவில்லை. அநேகமாக எல்லோருடைய இரண்டு அளவுகளையும் ஒப்பிட்டபோது, கவலை அளவுக்கும், சாதனை அளவுக்கும் இடையே எதிர்மறை இணைப்பே காணப்பட்டது. நுண்ணறிவுக்கும், சாதனைக்கும் இடையே உடன்பாட்டு இணைப்பே காணப்பட்டது.

அன்றாட நிகழ்ச்சிகளை ஆராய்ந்தால், சிலரிடம் மனமுறுக்கேறிய நிலையில் (Keyed up) சிறந்த சாதனை காணப்படுகிறது. கவலை காரணமான மனவிறைப்பு (Tension) சிலருக்கு நல்ல தூண்டுகோலாக அமைகிறது; வேறு சிலரையோ, இது கீழே இழுக்கிறது. வேறுசில அமிசங்களும் தொழில் புரிகின்றன. ஏற்கெனவே நிறைய

தொல்லையில் அமிழ்ந்திக்கிடக்கும் ஒருவனிடம் இனியும் அதிகக் கவலையை ஏற்கப் பொறுமை இல்லாமல் போகலாம்; மற்றொரு வனிடம் இந்தக் கவலையை ஏற்றுச் சமாளிக்க வேண்டிய ஆற்றல் மிச்சமாகலாம். நெருக்கடியின் பயன் சில குறிப்பிட்ட அம்சங்களை மட்டும் பாதிப்பதும் உண்டு. படிப்பதிலும், செய்திகளைக் கற்பதிலும் இருப்பதைவிட ஒரு குழந்தைக்குக் கணக்குப்போடுவதில் அதிகத் திறமை இருப்பதாக வைத்துக்கொள்வோம். நெருக்கடி இருக்கும்போதுகூட இந்தக் குழந்தை, முதல்வகைச் சோதனையில் கணக்குச் சோதனையைவிட அதிக வெற்றி பெற்று விடும். சிக்கலான அறிவுச் செயல்களைச் சமாளிப்பதில் தீவிரமான கவலையோ, பயமோ பெரும்பாலும் தடையாக இருக்குமே ஒழியத் துணையாக இருக்காது. குழந்தையின் பயத்தைச் சாதகமாகக் கொண்டு, தண்டனை அல்லது தோல்வி என்ற மிரட்டல் மூலமாக ஒரு குழந்தையின் சாதனையையோ மனநிறைவையோ உயர்த்த முடியும் என்ற கொள்கைக்கு ஆதாரமே இல்லை.

அச்சத்தைச் சமாளிக்கக் குழந்தைகளுக்கு உதவுதல்

அச்சத்துக்குக் காரணமான நிகழ்ச்சியை எதிர்த்து நேருக்கு நேர் சமாளிக்கும் வாய்ப்புப் படிப்படியாக ஏற்படும்போது, பல அச்சங்கள் சிறிது சிறிதாக விலகி விடுகின்றன. குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் சேரும் குழந்தைகளிடம், முதல் நாள் காணப்படும் அச்சம் அடுத்த நாள் மறைந்து விடுகிறது என்பதை ஸ்லேட்டர் (Slater, 1981) தம் ஆராய்ச்சி ஒன்றில் கண்டார்.

முதல் தடவை பள்ளிக்குச் சென்றதும், குழந்தையினிடம் வெளிப்படையாகக் காணப்பட்ட அச்சத்தின் அளவைக் கொண்டு, அது எவ்வளவு விரைவில், எந்த அளவுக்கு இந்த அச்சத்திலிருந்து விடுபட்டுப் புதுச் சூழ்நிலையோடு பொருந்திப்போகும் என்று தெரிந்துகொள்ள முடியவில்லை (இது சுவையான ஆராய்ச்சி அமிசம்). முதல் நாள் வெகு உரக்க அழுத குழந்தை வெகு விரைவில் நிலைமையைச் சமாளித்துக்கொண்டு மகிழ்ச்சி மிக்கதாக ஆய்விடலாம். ஆனால், முதல் நாளன்று கண்ணீரே விடாத சில குழந்தைகள் பல நாள் வரையில் 'உம்'மென்றும், மகிழ்ச்சியின்றியும் இருப்பதும் உண்டு. தொல்லை நேரும்போது தம் உணர்ச்சிகளைக் கொட்டிவிடும் இயல்புள்ள ஒருவரிடம் தொல்லைகளைச் சமாளிக்கும் ஆற்றல் மிகுந்திருக்கும். குழவிப் பூங்காப் பள்ளியில் புகுந்த சில நாட்கள் வரை பொருந்தாமல் தொல்லைப்பட்டுத் தம் துக்கத்தை வெளிக்காட்டிய சிறுர்கள் நாள் ஆக ஆக, பள்ளிச் சூழ்நிலையோடு நன்கு பொருந்திவிட்டதையும், ஆரம்பத்தில் அமைதியாகத் தோன்றிய சிலர் வெகுநாள் சூழ்நிலையோடு பொருந்தாமல் தொல்லைப்பட்டதையும் தாம் கண்டதாக' கிராஸ் (Kraus, 1956) என்பவர் கூறுகிருர்.

அச்சம் சம்பந்தமாகப் பெற்றோர் செயல் முறையில் கையாளும் நடை முறைகள்

குழந்தை ஒன்று பயத்துக்கு உட்பட்டிருக்கிறது என்பதைக் கண்ட முதிர்ந்தோர் ஒருவர் ஏதாவது சொல்லவோ, செய்யவோ தூண்டப்படுகிறார். ஒரு குழந்தை உண்மையாகவே பயந்து நடுங்கினால், இயற்கையாக அவனுக்கு ஆறுதல் சொல்லித் தேற்றிக் காப்பாற்றவே தோன்றும். ஆனால் சட்டென்று தோன்றி மறையாமல், தயங்கிநிற்கும். அச்சம் பற்றி முதிர்ந்தோர் தக்க காலத்தை எதிர்பார்த்துக் காத்திருக்க வேண்டும்; குழந்தையை நன்கு கவனிக்க வேண்டும்; அச்சத்தின் இயல்பை ஆராய வேண்டும்; அது எந்தச் சூழ்நிலையில் தோன்றுகிறது என்பதை ஆராய வேண்டும்.[1] அச்சத்தைப்பற்றி அறியவேண்டுமானால், தோன்றும் குறிப்பிட்ட அறிகுறிகளை மட்டும் பார்ப்பது கூடாது; அச்சத்துக்கு அடிப்படையான சூழ்நிலை எது என்பதைக் கண்டுபிடிக்க வேண்டும். இதுவே முதல் எச்சரிக்கை. காப்பின்மை, போராட்டம் இவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்ட அச்சமானால் அவற்றோடு போராட இந்த ஆராய்ச்சி மிக மிக அவசியம். இத்தகைய அச்சமானால், ஓர் 'அச்சம்' நீங்கியவுடன் வேறுஅச்சங்கள் பின்தொடரும்.

குழந்தைகளின் அச்சம் சம்பந்தமாகப் பெற்றோர் கையாளும் முறைகளுள் பின்வருபவை நன்மையைவிடத் தீங்கு பயப்பனவாக இருந்தன (இந் நூலாசிரியரும் ஹோம்ஸ் என்பவரும் செய்த ஆராய்ச்சியில் கண்டது, 1935b).

1. அச்ச உணர்ச்சியை இலட்சியமே செய்யாமல் இருப்பது.

2. அச்சமுறுவதற்காகக் கேலிசெய்வது, அல்லது தண்டிப்பது.

3. அச்சத்துக்குக் காரணமான சூழ்நிலையில் குழந்தையைப் பிடித்துத் தள்ளுவது.

பின்கண்ட முறைகளைப் பெற்றோர் பயன்படுத்தியபோது குழந்தைகள் தம் அச்சத்தைச் சமாளிக்க இவை உதவி செய்தன.

1. சூழ்நிலையை விளக்குவது; அச்சமுற ஒன்றும் இல்லை என்று குழந்தைக்கு விளங்கும்படி சொல்ல முயல்வது. குழந்தையின் அச்சத்துக்கு உண்மைக் காரணத்தை இந்த விளக்கம்

[1] அச்சத்தை வெல்லும் முயற்சி பற்றிய ஆராய்ச்சிகளுக்கு ஹாக்மன், 1932 (Hagman), ஹோம்ஸ். 1936 (Holmes), ஜெர்சில்டும் ஹோம்சும், 1935b (Jersild & Holmes), ஜோன்ஸ், 1924 (Jones) இவர்கள் நூல்களைப் பார்க்கவும்.

காட்டுமானல் இந்த முறை சில சமயம் பயன்படுகிறது. 'அச்ச முறுவது முட்டாள்தனம்' என்ற முடிவை இந்த விளக்கம் தருமானல், இதனுல் அதிகக்கேடு விளையுமே ஒழிய நன்மை விளையாது.

2. தைரியமாக இருக்கும் முறையைத் தாமே செயலில் காட்டுவது. இத்தகைய செயலினுல், தன்னைப் பிறர் காக்கக் கூடும் என்ற நம்பிக்கை குழந்தையினிடம் பலம் பெறும்; அச்சமுற ஒன்றும் இல்லை என்று அறியவும் குழந்தைக்கு இது உதவும். பல உதாரணங்களில், ஒரு குழந்தை காட்டும் தைரியம் மற்றக் குழந்தைகளுக்கு மிக உதவியாக இருக்கும். தான் தனியாகச் செய்யத் துணியாத செயல்களை, வேறு குழந்தைகளைப் பின்பற்றிச் செய்யச் சில குழந்தைகள் முற்படும். உதாரணமாக, பிசாசு பிடித்த ஒரு வீட்டுக்குள் நுழைவது, ஓர் ஆற்றில் இறங்கி நடப்பது, அல்லது குதிப்பது.

3. 'அச்சச் சூழ்நிலையையே நல்லதாக மாற்றிக் காட்டுவது' (Positive reconditioning) என்ற முறைப்படி, அச்சத்துக்குக் காரணமான தூண்டுதலையே கவர்ச்சி தரும், அல்லது நல்ல தூண்டுதலாகக் காட்டுவது, அச்சத்துக்குக் காரணமான சூழ் நிலையை மற்றெரு பெரிய நல்ல சூழ்நிலைக்கு நடுவே அமைத்து அச்சத்தின் நஞ்சை நீக்க முயன்ருல் இந்த முறை நற்பயன் அளிக்கும்.

4. அச்சமூட்டும் சூழ்நிலைகளைச் சமாளிக்கும் ஆற்றல் தனக்கு உண்டு என்ற நம்பிக்கை குழந்தையினிடம் படிப்படியாக உண்டாக உதவுவது. பெற்ருேர் நோக்குப்படி இந்த முறை பெரும் பாலும் பயன்தருவதாக இருக்கிறது. ஆராய்ச்சியாளரோடு இருபது குழந்தைகள், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி ஒன்றில் வெளிச்சம் நிறைந்த ஓர் அறையில் பந்து விளையாடிக்கொண் டிருந்தார்கள். பந்து பக்கத்தில் உள்ள இருட்டறையில் போய் விழுந்துவிட்டது. அந்த இருட்டறைக்குள் போகப் பதினுலு பேர் முதலில் அச்சமுற்ருர்கள். பிறகு குழந்தைகள் படிப்படியாக அந்த அறையோடு பழகும்படி செய்தார்கள். இப்படி வெகு சில முறை நடந்த பிறகு, பயந்தவர்களுள் பதின்மூன்று பேர் முதிர்ந் தோர் துணையோடு, தயங்காமல் அறைக்குள் புகுந்து, விளக்கை ஏற்றிப் பந்தை எடுத்து வந்தார்கள். முதிர்ந்தோர் ஒருவர் துணையோடு நடைமுறையில் இந்தக் குறிப்பிட்ட அறை சம்பந்தப் பட்டவரையில் இருட்டுக்குப் பயப்படாமல் சமாளித்து விட்டார்கள். ஆனுல், வேறு ஒரு சந்தர்ப்பத்தில் இருட்டைக் கண்டு இவர்கள் அஞ்சமாட்டார்கள் என்று நிச்சயமாக இந்த ஆசிரியரால் கூற முடியவில்லை (மேற்கண்ட ஆராய்ச்சி செய்தவர் ஜோம்ஸ், 1936).

பலகை ஒன்றைத் தரைக்கு ஓரளவு உயரத்தில் படுக்க வைத்து, அதன்மேல் நடக்கச் சொன்னபோது இரண்டு குழந்தைகள் அஞ்சினார்கள். இவர்கள் பற்றிய ஆராய்ச்சி நடந்தது. எட்டு முறை குழந்தையின் பயத்தைப் போக்கும் துணையோடு நடக்கும் பயிற்சி நடைபெற்றது. இதற்கு ஒரு மாத காலம் ஆயிற்று. ஆராய்ச்சியாளரைக் கெட்டியாகப் பிடித்துக் கொண்டு, 'ஐயோ நான் விழுந்துவிடுவேன்! அடிபட்டுவிடும்!' என்று முதலில் அலறிய ஒரு குழந்தை, இந்தப் பயிற்சிக்குப் பிறகு, தானாகவே சற்றும் தயக்கமில்லாமல் ஆறடி உயரத்தில் இருந்த இந்தப் பலகையின் மேல் முன்னும் பின்னுமாக மகிழ்ச்சியோடு நடந்தது. பயத்தை வென்ற மகிழ்ச்சி அதன் முகத்தில் விளங்கியது. இந்தப் பலகையை விளையாட்டு மைதானத்துக்கு மாற்றி அமைத்தபோதும் அந்தக் குழந்தை இந்தத் துணிகரச் செயலைச் செய்தது. மற்றொரு குழந்தையும் இந்த முயற்சியில் சற்று மெதுவாக முன்னேறிற்று. ஆனால், திரும்பவும் அதைப் பயம் பற்றிக்கொண்டது. இந்தச் சமயத்தில் குழந்தையின் செவிலித் தாய் வேலையை விட்டுப் போய்விட்டாள்; அதன் தாய் பிள்ளைப் பேற்றுக்காக மருத்துவச் சாலையில் இருந்தாள். இந்தப் பயப் பரிசோதனையின்போது குழந்தையினிடம் காணப்பட்ட அழுகை முதலிய துலங்கல்கள், அது தன் வீட்டில் தனிப்பட்டபோது காட்டிய துலங்கல்களாகவே இருந்தன. வேறு மனவெழுச்சிச் சிக்கல்களோடு இணைந்த பயத்தைப் போக்க, குறிப்பிட்ட அச்சச் சூழ்நிலை ஒன்றைச் சமாளிக்க உதவுவது மட்டும் போதாது.

கற்பனை காரணமான அபாயங்களுக்குப் பயப்படும் நிலையைச் சமாளிக்கவும், குழந்தையின் தன்னம்பிக்கையை வளர்க்கும் முயற்சி பயன்படும். தன்னை ஒரு நாய் துரத்துவதாகவும், தனியே இருக்கும்போது தனக்கு அது தொல்லை கொடுப்பதாகவும், இருட்டான இடங்களிலெல்லாம் அது தோன்றித் தன்னைப் பயமுறுத்துவதாகவும் ஒரு குழந்தை கற்பனை செய்து பயந்தது. அதற்கு உதவ எண்ணிய தாய், முதலில் அதன் கற்பனை விளையாட்டைக் கவனித்தாள். பிறகு, 'நாம் பாசாங்கு செய்யலாம்' என்ற விளையாட்டில் குழந்தையோடு தானும் கலந்து கொண்டாள். படிப்படியாக அந்தக் கற்பனை நாயையும் விளையாட்டில் புகுத்தினாள். நாளாவட்டத்தில் குழந்தை அந்தக் கற்பனை நாயோடு நெருங்கிப் பழகத் தொடங்கியது; மலசலம் கழிக்குமிடத்துக்கும்,பிற இடங்களுக்கும் அந்த நாயை அழைத்துச் சென்றது; அந்த நாய் காரணமான பயம் குழந்தையைவிட்டு விலகிவிட்டதுபோல் தோன்றியது.

தன் பயங்களை நேருக்குநேரே தாக்கி வெல்லும் ஆற்றல் குழந்தைக்குக் கிடைப்பதன் காரணம் முதிர்ந்தோரின் பக்கத்

துணை என்பதில் ஐயமில்லை. இம்முதிர்ந்தோர் கையாளும் முறைகளைவிட அவருடன் இருப்பதே இந்த வெற்றிக்குக் காரணம். குழந்தையின் பயம் முதிர்ந்தோரின் பங்கீட்டினால் பாதியாகிறது. 'பயப்படுவது வெட்கத்துக்குரிய செயலன்று' என்று சொல்லுவது போல் இருக்கிறது இந்தத் துணை. 'இப்போது நீ துணையின்றித் தனியாக இல்லை' என்று சொல்வது போலவும் இந்தச் செயல் அமைகிறது.

அச்சத்தைச் சமாளிக்க ஒரு குழந்தைக்குத் துணை செய்வதால் இன்னொரு பயனும் ஏற்படுகிறது: தனது ஆற்றலைப்பற்றிய புது எண்ணம் ஒன்று குழந்தைக்கு ஏற்படுகிறது. முதலில் தான் போகப் பயந்த வீட்டின் மறு பகுதிக்குப் போகக் குழந்தை பழகிக் கொள்ளுமானால், ஒரு வெறும் வெளி அச்சத்தை மட்டும் வென்ற செயல் அன்று அது; உள்ளத்தின் பலவீனம் ஒன்றையும் வென்ற செயலாகும். முன்பு போகப் பயந்த ஓர் இடத்துக்கு இப்போது தைரியமாகப் போக அதனால் முடியுமானால், அந்த அளவுக்குக் குழந்தையின் இயல்பே மாறி இருக்கிறது என்பதுதான் பொருள்.

அச்சத்தை வெல்லக் குழந்தைகள் தாமே செய்யும் முயற்சிகளுக்கு ஊக்கம் தருதல்

அச்சத்தை வெல்ல, குழந்தை தானே செய்யும் முயற்சிகளுக்கு ஊக்கம் கொடுப்பதும் முதிர்ந்தோர் குழந்தைக்குச் செய்யும் உதவியாகும். அடிக்கடி குழந்தைகள் இப்படி முயலுகின்றன; ஒன்று நேராகவே பயத்தை எதிர்க்கப் பார்க்கின்றன; அல்லது தமது கற்பனை விளையாட்டுக்குள் பயத்தைப் புகுத்தி அதை வெல்ல முயல்கின்றன (இத்தகைய விளையாட்டுக்கு உதாரணங்களைப் பதினைந்தாம் அத்தியாயத்தில் காணலாம். உயர்ந்த இடம் பற்றிய பயத்தை வென்ற குழந்தையின் மகிழ்ச்சி பற்றிய உதாரணம் பதினொன்றும் அத்தியாயத்தில் தரப்பட்டது).

அடிப்படைக் காரணங்கள் பற்றிய ஆராய்ச்சி

அச்சத்தின் அடிப்படைக் காரணங்களை ஆராயவேண்டும் என்ற கருத்துச் சொல்வதற்கு எளிது; ஆனால் செயலில் வெகு கடினமானது. நல்ல பயிற்சி பெற்ற உளக்குண முறை வல்லுநர்களுக்குக்கூட இது சில சமயம் குழப்பம் தருவதாயும், கடினமாயும், நேரத்தை விழுங்குவதாயும் இருக்கிறது. தனது பயத்தோடு தொடர்புகொண்ட குழந்தையின் பயத்தைப் போக்க முயலும்போது, முதிர்ந்தோருக்கு இடர் அதிகமாக இருக்கும். வெளியே தோன்றும் அறிகுறிகள் ஒன்றாக இருக்க, தன்

உள்ளத்தில் இருக்கும் சிக்கல் ஒன்றுக்குப் போக்குக் காட்டும் குழந்தையின் 'வழி'யாகவும் 'இந்தப் பயம் இருக்கக்கூடும் என்பதை முன்பே பார்த்தோம். தான் சொல்லும் பயத்தைவிடச் சிக்கலான உளப் போராட்டம் ஒன்றை மறைக்கும் திரையாக இந்தப் பயம் இருக்குமானால் (திருடரைப் பற்றிய குழந்தையின் பயத்துக்குக் காரணம், திருடவேண்டும் என்ற எண்ணம் தனக்கிருப்பது உதாரணமாகும்), இதை எதிர்த்துப் போராடவே குழந்தை இடம் கொடுக்காது. பயத்தைக் கையாளும்போது மனவெழுச்சியின் ஒரு பகுதி மட்டும் முன் நிற்கிறது என்பதன்று; மனித அனுபவத்துக்கு உட்பட்ட எல்லா வகை மனவெழுச்சிகளும் முயற்சிகளுமே முன் நிற்கின்றன.

பயங்கொண்ட குழந்தை ஒன்றுக்கு உதவ, அதன் பெற்றோரோ, ஆசிரியரோ, நண்பரோ செய்யக்கூடிய முயற்சிக்கு ஓர் அளவு உண்டு என்பது உண்மையானாலும், ஒருவர் செய்யும் இரக்கமிக்க செயலுக்கு ஓரளவு பயன் இருக்கத்தான் இருக்கும். நீங்காத, தீவிரமான பயத்தால் பீடிக்கப்படும் குழந்தை சித்திர வதைக்கு உட்பட்டதே ஆகும். உடல் நோய்க்கு உட்பட்ட குழந்தை ஒன்றுக்குக் காட்டும் அளவு இரக்கத்தையாவது இதனிடமும் காட்டவேண்டியது அவசியம். இத்தகைய குழந்தைக்கு உதவும் முயற்சியை நம்பிக்கை மிக்கதாகவும், பயன் தருவதாகவும் நினைப்பதற்குரிய பல அமிசங்கள் இந்தச் சூழ்நிலையில் அமைந்திருக்கின்றன.

முன் அத்தியாயங்களில் பார்த்தபடி, தீர்வுபடாத கோபம் பயத்துக்கு ஓர் அடிப்படையாகும்; எனவே, பயத்தைப் புரிந்து கொள்ளவேண்டுமானால், கோபத்தின் போக்கை நன்கு புரிந்து கொள்ளவேண்டியது அவசியமாகும். விலக்கப்படுதல், தோல்வி, பலவீனம் இவைகளும் பயம் தோன்றும் நிலைக்களன்கள் ஆகும். எனவே, இந்த நிகழ்ச்சிகளின் பயனையும் நாம் நம்மால் முடிந்த அளவுக்குப் புரிந்துகொள்ள வேண்டும். பயத்துக்கும் தனிமைக்கும் தொடர்பு உண்டு; தன் பயத்தை மறைக்க முயலும் குழந்தை தனிமையால் இடர்ப்படுவது நிச்சயம். குழந்தைகளோடும் முதிர்ந்தோர்களோடும் சேர்ந்து ஆராய்ச்சி நடத்தும்போது, தம்மைப் போல் கவலைக்கும் பயத்துக்கும் உட்பட்ட வேறு பலரும் இருக்கிறார்கள் என்ற எண்ணம் பயத்தாலும் கவலையாலும் பீடிக்கப்பட்டவர்களுக்கு எவ்வளவு ஆறுதலைத் தருகிறது என்பது நன்கு விளங்குகிறது.

பயத்தைச் சமாளிக்கக் குழந்தைகளுக்குத் துணைசெய்யும் முதியவரிடம் முக்கியமாகக் குழந்தையை ஏற்கும் இயல்பு இருத்தல்வேண்டும். கவனிக்கவும், காது கொடுக்கவும், காத்திருக்க

வும் தயாரான மனநிலை வேண்டும். 'பயப்படுவதற்கு என்ன இருக்கிறது?' என்பது போன்ற மேற்போக்கான ஆறுதல்கள் அவரிடமிருந்து வெளிவரலாகாது. இப்படிச் சொல்வது சரியல்ல. குழந்தை விளையாட்டுக்காகப் பயப்படவில்லை. தான் மறைக்கக் கற்றுக்கொண்டிருக்கும் அச்சங்கள், சொல்ல வெட்கப்படும் அச்சங்கள் இவற்றையெல்லாம் குழந்தை தம்மிடம் வெளியிட நம்பிக்கை ஏற்படும் அளவுக்குப் பெற்றோரிடம் 'ஏற்கும்' மனப்பான்மை வேண்டும்.

குழந்தைக்கு இத்தகைய துணை செய்யும் ஆற்றல் பெற வேண்டுமானால், குழந்தையை 'ஏற்கும்' மனப்பான்மையோடு தன்னையே தான் ஏற்கும் மனப்பான்மையையும் முடிந்த அளவுக்கு வளர்த்துக்கொள்ளவேண்டும். தன்னையே தான் ஏற்பது அல்லது தன்னிடத்தில் நம்பிக்கை வைப்பது என்பதன் பொருள் இதுதான். தன்னிடமிருந்து எதிர்பார்க்கும் ஆறுதல் அளவுக்கு மீறியதாக இராது; தான் புரிந்துகொள்ளும் இயல்பற்றவன் என்று தன்னைக் குற்றங் கூறிக்கொள்ளமாட்டான்; விரைவில் குழந்தையின் பயத்தைப் போக்கும் வழி தெரியவில்லையே என்றும் அவசியமின்றிக் கவலைப்படமாட்டான். தன் குழந்தையின் பயத்துக்கும் கவலைக்கும் தானே மூலம், தானே காரணம் என்ற கொள்கைகள் காரணமாகத் தன்மேல் தனக்கு ஏற்படும் வெறுப்பு, குற்றச்சாட்டு இவைகள் தன் மனத்தைப் பாதிக்காமல் இவன் எச்சரிக்கையாக இருக்கவேண்டும். 'ஏற்கும் இயல்பு' என்பது ஏதோ ஓர் அறிவுரை போலப் படலாம். ஆனால், அது நடைமுறைக்கு மிகப் பயன்படும் ஒன்று. பயத்துக்குள்ளான ஒருவரைச் சுற்றிப் பெரும்பாலும் எழும் ஒளிவட்டம் (Aura) போன்ற கண்டனத்தை எதிர்த்து நிற்க இந்த 'ஏற்கும்' மனநிலை மிக அவசியமாகும். குழந்தையினிடம் தோன்றும் அறிகுறி ஒவ்வொன்றும் பெற்றோரிடம் 'தாமே குற்றவாளி' என்ற கருத்தை உண்டாக்குமானால், குழந்தையின் பயத்தைச் சமாளிக்கத் துணை செய்ய இந்த மனநிலை தடையாகுமேயொழிய உதவியாகாது.

தம் பயங்களை வெளியிடாமல் மறைக்க, வலுவான உத்திகளைக் குழந்தைகள் கையாளுவது உண்மையானாலும், தமக்கு யாரிடம் நம்பிக்கை இருக்கிறதோ, அவர்களிடம் தம் பயத்தைச் சொல்லித் துன்பத்தைப் பங்கிட்டுக்கொள்ளப் பல குழந்தைகளிடம் ஆவல் காணப்படுகிறது. தன் பயத்தைச் சொல்லும் அளவுக்கு அதன் நம்பிக்கைக்கு உரிய ஒருவர் கிடைத்துவிட்டார் என்றால், பயத்தைச் சமாளிக்கும் முதல் படியை அது கடந்துவிட்டது என்பதுதான் பொருள். பயத்தைப் பெரும்பாலும் சூழ்ந்து நிற்கும் குற்ற உணர்ச்சி, அவமானம், தன்வெறுப்பு இவற்றை எல்லாம் குழந்தை ஓரளவு வென்றுவிட்டதையே இந்த

மனப்பான்மை காட்டுகிறது. 'பயப்படுவது அவமானம்' என்ற இரக்கமற்ற கருத்தை வென்றுவிட்டது குழந்தை.

குழந்தைகள் தம் பயத்தைப் பிறரிடம் சொல்லும் அளவுக்குச் சுதந்திரம் பெற்றிருந்தாலும், தம் பயத்தை வெட்ட வெளிச்சமாக்குவதிலும், அதற்குக் காரணமான அம்சத்தோடு எதிர்த்துப் போராடுவதிலும் குழந்தைக்கு ஓரளவு இடர்ப்பாடு இருந்தே தீரும். பயம் எழுந்த சூழ்நிலையைத் திரும்ப ஆக்கும் முயற்சியும், பயத்துக்கு அடிப்படையான அடிமனத்திலுள்ள அல்லது புரியாதகாரணங்களை வெளிப்படுத்தவும் வெறும் உள வலிமையால் குழந்தையாலோ முதிர்ந்தோராலோ முடியாது. இப்படி எதிர்பார்ப்பதே தவறு. என்றாலும், இந்த நிலையிலிருந்து நீங்குகையே இல்லை என்று எண்ணிவிடக்கூடாது. பின்வரும் மூன்று காரணங்களைப் பாருங்கள்: (1) அச்சத்தின் வெளிப்படை அம்சங்களைச் சமாளிப்பது ஓரளவு பயன்படும்; (2) குழந்தையின் அச்சம் பற்றிய வெளி அம்சங்களை நன்கு ஆராய்வதால் முதிர்ந்தோர் ஒருவருக்கு மறைந்து நிற்கும் அதன் அம்சங்களின் கோடி தெரிய வரக்கூடும். அச்சத்துக்கும் தண்டனைக்கும், அச்சத்துக்கும் குற்ற உணர்ச்சிக்கும், அடைய முடியாத இலட்சியத்தை அடைய முயலும் முயற்சிக்கும் அச்சத்துக்கும் உள்ள தொடர்பு; (3) கடந்த காலத்தில் வேர்க்கொண்டுள்ள அச்சம் ஒன்றைப் பின்பற்றிப் புரிந்துகொள்ள முயலும்போது, திரும்பிச் சென்று அக்காலச் சூழ்நிலையில் புகுவது என்னவோ முடியாது. ஆனால், குழந்தையின் இப்போதைய அச்சத்துக்கும் முன்னுளைய அனுபவத்துக்கும் உள்ள தொடர்பை அறிவதனால் (இந்தத் தொடர்பு பெரும்பாலும் காணப்படுகிறது) கடந்த காலம் இன்று நம் முன் தோன்றக்கூடும்.

மேலும்படிக்கத்தக்கவை

கவலைபற்றி நன்கு விளக்கும் நூல்கள் இந்த நிலையைப் புரிந்துகொள்ள நல்ல முயற்சி செய்திருக்கின்றன. அதோடு ஆசிரியர்கள் சொந்தக் கருத்துக்களைப் பற்றியும் ஓரளவு இவற்றால் தெரிகின்றன. பலர் எழுத்துக்களிலும் பொதுவானவை நிறைய இருக்கின்றன. மனித வாழ்க்கையில் நிகழும் நிகழ்ச்சிகளையும் போராட்டங்களையும் பற்றித்தானே எல்லோரும் எழுதியாக வேண்டும். தன்னிடமிருந்தோ பிறரிடமிருந்தோ பிரிந்து அல்லது விலகி நிற்கும் செய்தியைப் பலவகை நடையில், பலவகை அழுத்தத்தோடு மூன்று பிரபல உளப்பகுப்பாசிரியர்கள் எழுதியிருக்கிறார்கள்: 'கவலை என்ற பிரச்சினை' (The Problem of Anxiety, சிக்மண்டு ஃபிராய்டு-Sigmund Freud, 1936); 'நமது உட்போராட்டங்கள்' (Our Inner Conflicts, காரன் ஹார்னி-Karen Horney,

1945); 'உள மருத்துவ இயலிலும் வாழ்க்கையிலும் கவலை என்பதன் பொருள்' (The Meaning of Anxiety in Psychiatry and Life, ஹாரி ஸ்டாக் சல்லிவன்-Harry Stack Sullivan, 1948). தத்துவம், சமயம் இரண்டின் சூழ்நிலையிலும் இதைப் பற்றியே பின் வருவோர் எழுதி யிருக்கிருர்கள்: 'சாவு வரை நோய்' (The Sickness Unto Death, ஸோரன் கீர்க்கேகார்டு -Soren Kierkegaard, ஆரும் அத்தியாய மேற்கோள்) ; 'வாழும் துணிவு' (The Courage To Be, பால் டில்லிச்-Paul Tillech, 1952); 'கவலையின் பொருள்' (The Meaning of Anxiety, ரோலோ மே-Rollo May, 1950). குழந்தைகளின் அச்சம், கவலை பற்றிய கொள்கைகள் இவற்றை இவர் ஆராய்கிருர். பிறகு, பின்னும் ஆராயப்பட வேண்டியவற்றைப் பற்றியும் விவாதிக்கிருர். 'கவலை' (Anxiety, பால் எச். ஹாக், ஜோஸ:ப் சூபின்- Paul H. Hoch, Joseph Zubin, 1950) இவர்கள் பார்த்துப் பதிப்பித்தது. இதில் பல பிரபல எழுத்தாளர்களின் கட்டுரைகள் அடங்கியுள்ளன.

13. சினமும் பகையும்

குழந்தை தன் கருத்தை நிலைநாட்ட முயல்வது, தனக்குத் தேவையானவற்றைக் கண்டிப்புடன் கேட்பது, தன் கருத்துக் களுக்கு எதிராக நடப்பவர்களையும் தன்னை அடிப்பவர்களையும் எதிர்த்துத் தாக்குவதாகிய செயல்கள் சினஉணர்ச்சியின் தூண்டு தல் காரணமாக நிகழ்கின்றன. தன்னை மிரட்டும் சூழ்நிலையைச் சமாளிக்க உதவும் கருவிகளுள் அச்சத்தைப் போலவே சினமும் ஒன்ருகும். சினம் வரும்போது குழந்தை அச் சூழ்நிலையை எதிர்த்துப் போராடுகிறது; அச்சம் தோன்றும்போது பின்வாங்கு கிறது.

தான் அழியாமல் காத்துக்கொள்ளச் சினஆற்றல் அவசியந் தான்; என்ருலும், பிறரோடு சுமுகமாகக் காலந்தள்ள வேண்டு மாளுல் தக்க அளவுக்கு மனஅடக்கமும் அவசியமே ஆகும். சினம் வரும் ஆற்றலைக் கைவிடாமலும், அதே சமயத்தில், அதனுல் நன்மைக்கு அதிகமாகத் தீங்கு நேரிடாமல் தடுக்கவும் பழகுவது குழந்தைக்குச் சங்கடமான செயல்தான்.

சினங்கொண்ட குழந்தை விரும்பத் தகாத குழந்தைதான். நமக்குத் தொல்லைதரும் அளவுக்குச் சினத்தைச் செலுத்தும் ஆற்றல் குழந்தைக்கு இல்லை என்ருலும், நமது பெருமையைத் தாக்கும் ஓர் எதிர்ப்பாகவே நாம் அதை எண்ணுகிருேம். 'நீ சினங் காட்டவே கூடாது; சின உணர்ச் சியேகூட உனக்குத் தோன்றக் கூடாது' என்பவை மோசேயின் (Moses) பதினென்று, பன்னிரண் டாம் கட்டளைகள் என்பது போலக் குழந்தைகள் இவற்றைப் பின்பற்றும் படி வளர்க்கப்படுகிருர்கள். நாம் குழந்தைகளைப் புரிந்துகொள்ள வேண்டுமானுல் அவர்கள் சினத்தின் பொருளை ஊடுருவி அறிய முயலவேண்டும். இந்த முயற்சி கைகூடவேண்டுமானுல்,



நாம் நம் சினத்தின் இயல்பைப் பற்றியும், குழந்தையின் சினத்துக் கெதிராகச் சினங்காட்டி அடக்கும் நம் இயல்பையும், அதன் சினத்துக்கு நாமே காரணம் என்று குற்றஞ்சாட்டிக்கொள்ளும் இயல்பைப் பற்றியும் நன்கு ஆராயவேண்டும்.

ஒரு குழந்தையின் சினம் முன்னரோ பின்னரோ, அதை இரு வகைப் போராட்டம் ஒன்றில் ஒடுக்கக்கூடும். அது சினத்தை எதிர்க்கும், அல்லது அதன் சினத்தால் அச்சுறுத்தும் பிறரோடு சச்சரவு; ஆரோக்கியமான குழந்தை தன் சினத்தை உணர்ந்து வெளியிடுதல், அதனுடைய அன்பு, அச்சம்போன்ற வலுவான உடல்நுடிப்புகளுக்கு எதிராக இருப்பதனால், தன்னுள் போராட்டம் ஓரளவுக்கு இத்தகைய இருமுனைப் போராட்டத்தின் விளைவாக முற்றும் அனுபவிக்கப்பட்டு வெளியிடப்படும் சினத்துக்கும், தன் மனோராச்சியத்தின் ஊடே பரவும் மறைமுகச் சினத்துக்கும் இடையே ஒரு சிக்கலான இடையாட்டம் தோன்றுகிறது. மேலும், இப்போராட்டம் காரணமாகக் குழந்தை பிறர்பாலும், பிற பொருள் பாலும் தாக்கிய சினத்தைக் காலப்போக்கில் தன்பால் செலுத்தக்கூடும். அது அதிகமாகத் தன்னையே கடிந்துகொள்ளும் இயல்பினதாயின் இது நேருகிறது.

சினத்தின் மூலங்களும் வெளியீடுகளும்

சிறு குழந்தைகளிடம் வலுவந்தத் தடையினாலும், இயக்கங்களில் குறுக்கிடுவதாலும், மேம்பாடு பெற்றுவரும் செயல்களைத் தடுப்பதாலும், குழந்தைகளின் ஆசைகளைக் குறுக்கிட்டுக் கெடுப்பதாலும் சினம் ஏற்படும். சிறு குழந்தையாக இருந்தால், அதனுடைய உடல் தேவை, உடல் இயக்கங்கள் இவற்றின் குறுக்கீட்டால் சினம் உண்டாகும். வயதானால் சினமூட்டும் காரணங்களுள் பின் வருபவை அடங்கும்: அதனுடைய உடைமைகளில் குறுக்கீடு, திட்டங்கள், நோக்கங்கள், எதிர்பார்த்தல்கள், தான் உணரும் உரிமைகள் இவற்றுக்குக் கெடுதி, தன்னைப் பற்றி அதற்குள்ள எண்ணங்களின் திறனாய்வுகள், குறை கூறல் போன்றவை.

அச்சத்தைப் போல் சினமும், கற்றலாலும் முதிர்ச்சியாலும் பாதிக்கப்படுகிறது. மூன்றும் அத்தியாயத்தில் கண்ட வண்ணம், அதன் புயங்களைத் தற்காலிகமாகப் பக்கங்களோடு பிணைத்து வைத்தல், அல்லது மூக்குத் துளைகளை மூடி, மூச்சு விடுவதைக் கணநேரம் தடுத்தல் இவை சாதாரணமாகக் குழவியின் கோபத்தை எழுப்புவதில்லை. குழவி மறுக்கும்போது, அதன் இயக்கங்கள் ஒன்றிப்புப் பெற்றவையல்ல; கோபத்தின் தெளிவான கோலத்தை வெளியிடுவதுமில்லை. வயது ஆக ஆக, குறுக்கீட்டுக்கு அது பதிலளிக்கிறது.

குழந்தையின் ஆற்றல்கள் பெருகப் பெருக, அது சினத்தையும், அதன் கிளர்ச்சியையும், நிபந்தனைகளையும் எங்ஙனம் வெளியிடும் என்பதைத் தீர்மானிப்பதில், கற்றல் சிறந்த பங்கு கொள்கிறது.

குழந்தைகளின் சினங்கொள்ளும் இயல்பிலும், அவை காட்டும் கொடுமையிலும் குழந்தைப்பருவம் முடிய, குழந்தைக்குக் குழந்தை நிறைய வேறுபாடுகள் தெரிகின்றன. சிறு குழந்தைப் பருவத்தில் கூட உணவு கேட்டல், கவனிப்பு, விரும்பல் ஆகிய செயல்களின் தீவிரத்தில் குழந்தைக்குக் குழந்தை வேற்றுமை காணப்படுகிறது. தங்கள் விருப்பம் நிறைவேற்றப்படாதபோது தோன்றும் சினத்திலும் இத்தகைய வேற்றுமை காணப்படுகிறது. மற்றவர் செயல்களால் ஏற்படும் ஏமாற்றம் காரணமாக மட்டுமன்றித் தங்கள் செயல்களால் ஏற்படும் ஏமாற்றம் காரணமாக ஏற்படும் துலங்கலிலும் குழந்தைக்குக் குழந்தை வேற்றுமை காணப்படுகிறது. ஒரு கரண்டியை வாயில் வைத்துக்கொள்ள முயன்று, அது பலிக்காமல் போவதால், ஒரு குழந்தையினிடம் சினம் தோன்றுகிறது; மற்றொன்றினிடம் தோன்றுவதில்லை.

சினத்தை வெளியிடுவதில் வயது காரணமான வேற்றுமை

குழந்தை வளர வளர, குழந்தையின் சின வெளியீட்டின் கட்டுப்பாடற்ற தன்மை மாறுகிறது. ஒரு பொருள் அல்லது ஒருவரைக் குறிப்பிட்டு இந்தச் சினம் தொழிற்படுகிறது. ஓர் ஆண்டு முடியாத குழந்தையின் சினத்துக்குத் தடைகளை நீக்கும் ஆற்றலோ, எதிரியைத் தாக்கும் ஆற்றலோ சரியாக அமைவதில்லை. குழந்தைப் பருவ முன் நிலையில் சினத்தின் வெளியீடு பெரும்பாலும் அழுகைதான். வயது ஏற ஏற, இந்தத் தன்மை குறைகிறது. நான்கு வயதளவில் குழந்தையின் சினத் துலங்கலில் பாதி தனக்குச் சினமூட்டிய பொருளை நோக்கியதாக இருக்கிறது (குட்இனஃப்—Goodenough, 1931b). இந்த மாறுதலைத் தொடர்ந்து சினத்தோடு தொடர்புள்ள பழிவாங்கும் செயலும் அதிகமாகத் தொழிற்படத் தொடங்குகிறது. இரண்டு வயதுக்கும் மூன்று வயதுக்கும் இடையில் மிரட்டல் தலையெடுக்கத் தொடங்குகிறது. இதற்குமேல் இந்தப் பண்பு அடிக்கடி சினத்தோடு தோன்றுகிறது.

சினத்தின் வெளியீடாகத் தோன்றும் மறைமுகத் துலங்கல்கள் பின்வருவன ஆகும்: வீட்டுச் சாமான்களைப் போட்டு உடைத்தல் (நாற்காலி, மேசைகளைக் கீழே தள்ளுதல்), தடுக்கப்பட்ட செயல்களை மேற்கொள்ளுதல். மூன்று வயது குழந்தை ஒன்றுக்குச் சினம் ஏற்பட்டபோது, அது எல்லோரும் பார்க்கும்படி

விரலைச் சூப்பியது. இது அதற்கு வழக்கமான ஒரு செயல் அன்று. ஒருவகைப் பேய்ச் சிரிப்பும் மௌனமும்கூட இத்தகைய மறை முகத் துலங்கல்களே ஆகும். 'எனக்கு மேரியின் அம்மாவைப் போன்ற அம்மா இல்லையே என்றிருக்கிறது' என்ற சொற்களால் ஒரு குழந்தை தனக்கு அம்மாவின்மேல் இருந்த சினத்தை வெளிப் படுத்தியது. தங்களைத் தாங்களே தாக்கிக்கொள்வதன் மூலம் சினத்தை வெளிக்காட்டும் குழந்தைகளும் உண்டு. சினம் மூண்ட போது ஒரு குழந்தை தன்னைத்தானே கடித்துக்கொண்டது. நான்கு வயதுக்கு மேற்பட்ட குழந்தைகளிடம் சினத்தின் பின் விளைவுகள் அடிக்கடி தோன்றுகின்றன; வெகு நேரம் நிற்கின்றன. இந்த வயதுக்கு முன் இந்த இயல்பு குறைவுதான் (ரூட்இனாஃப், 1931b).

சில குழந்தைகளின் சின வெளியீடு வெகு தீவிரமாக இருப்பதும் உண்டு (மூச்சைப் பிடித்துக்கொள்வது, வாந்தி செய்தல், தலையைச் சுவர் முதலியவற்றில் முட்டிக்கொள்வது போல). வீட்டைவிட்டு ஓடுதல், கோபமூட்டியவரின் தலையைச் சீவுதல், தன் பொம்மைவீட்டை உடைத்துத் தள்ளுதல் போன்ற பயமுறுத்தல்கள் சினத்தின் வெளியீடாக நான்கு வயது குழந்தைகள் சிலரிடம் தோன்றுவதும் உண்டு. சினமூட்டப் பட்டவுடன், கொல்வதாகப் பயமுறுத்தும் துலங்கல் சில குழந்தை களிடம் சில காலம் ஏற்படுவதும் உண்டு. சின வெளியீடு சூழ் நிலைக்குத் தக்கவாறு மாறுபடுவதும் உண்டு. வீட்டில் அழும் குழந்தை பள்ளிக்கூடத்தில் அழாது (ரிக்கட்ஸ்-Ricketts, 1934). வேறொரு குழந்தையால் சினமூட்டப்பட்டால் அதை உதைக்கும், அடிக்கும். முதிர்ந்தோரால் சினமூட்டப்பெற்றால் இந்தத் துலங்கல் தோன்றாது.

தன்மேலேயே ஏற்படும் சினம்

மிகச் சிறு வயதிலேயே பல குழந்தைகள் தம்மேல் தாமே கோபம் காட்டும் இயல்பைப் பெறுகின்றன. தம் உடலைத் தாமே தண்டித்துக் கொள்வதோடு (தன்னைக் கடித்துக்கொள்ளுதல், தலையை மோதிக்கொள்ளுதல் போல) நில்லாமல், 'என்னைக் கண்டாலே எனக்குப் பிடிக்கவில்லை', 'என்னை நானே சாகடித்துக் கொள்ளலாம் போல் இருக்கிறது' என்ற சொற்களாலும் குழந்தைகள் தங்கள் மேல் தாம் ஒரு தவறு செய்யும்போதும், தமக்கு ஏதாவது விபத்து நேரும்போதும் தங்களுக்குத் தோன்றும் கோபத்தை வெளியிடுவது உண்டு. இவற்றைவிடக் கடுமை குறைந்த, 'நான் செய்வது எதுதான் உருப்படும்' என்ற சொற் களாலும் இந்தக் கோபம் வெளிப்படுவதுண்டு.

தன்னிடம் தனக்கே வெறுப்புத் தோன்றுவது மகிழ்ச்சி தரும் செயலன்று என்ருலும், முதிர்ந்தோர்களைப் புரிந்துகொள்ள இது பயன்படுகிறது; குழந்தைகளைப் புரிந்துகொள்ள இது அவசிய மாகிறது. இந்தக் கருத்து, தன்னை இழிவுபடுத்தும் பலவகையில் வெளிப்படுவதும் உண்டு. எப்போதும் எதற்கும் பின்வாங்கும் இயல்பு, குறை கூறிக்கொள்ளும் இயல்பு, தன்னையே வருத்திக் கொள்ளும் மனப்பண்பு (Masochism), விபத்துக்களை வர வேற்கும் மனப்பண்பு, தொல்லையை எதிர்கொள்ளும் மனப் பண்பு இவைகளும் அந்தச் சின வெளியீட்டின் வகைகளாகும்.

சினத் தூண்டுதலுக்குக் காரணமான ஏதுக்கள்

குழந்தைகளின் கோபத் தூண்டுதலுக்குக் காரணமான பல சூழ்நிலைகளை குட்இனஃப் (Goodenough, 1931b) என்பவர் தம் ஆராய்ச்சியின் மூலம் வெளியிட்டிருக்கிருர். இந்த ஆராய்ச்சியில் பல பெற்ருேர் இவரோடு ஒத்துழைத்தனர். நல்ல தூக்கம் இல்லாத ஓர் இரவுக்குப் பிறகும், நோய் ஒன்றிலிருந்து குண மடைந்துவரும் நிலையிலும், களைப்பு, பசி இவற்றின் பிடியில் இருக்கும் போதும் விரைவில் கோபம் கொள்ளும் இயல்பு குழந்தை களிடம் தோன்றுகிறது. 'சோறு உண்ணும் நேரத்துக்குச் சற்று முன்னர் தருக்கம் வேண்டா' என்பது ஒரு நல்ல விதி ஆகும். ஒரு தகராறைத் தீர்க்கச் சில கவளச் சோற்றுக்கு உள்ள ஆற்றல், வெறும் வயிருேடு இருக்கும் மூளையிடமிருந்து தோன்றும் சிறந்த தருக்கத்துக்கு இருக்காது. மாலை நேரத்தின் பிற்பகுதி, சாப்பாட்டு நேரத்துக்குச் சற்று முந்திய காலம் இவை முதிர்ந் தோரை விரைவில் சினமூட்டும் நேரங்கள் ஆகும். காலை உண்டிக்குச் சற்று முந்திய நேரமும் இத்தகையது என்று கூறு வோரும் உண்டு. மனத்துக் கினிய பதிலைப் போலவே, வாய்க்கு இனிய உணவும் சினத்தை மாற்றப் பயன்படும் என்பதை இவர்கள் அறிவது நல்லது.

வீட்டில் விருந்தாளிகள் இருக்கும்போது கோப வெளியீடுகள் அதிகப்படக்கூடும். இந்த விருந்தாளிகள் தம் எல்லையை மீறிப் பல நாள் தங்க நேரிடும் போது இந்த இயல்பு அதிகரிப்பது நிச்சயம். ஒரு வீட்டில் இரண்டு முதிர்ந்தோருக்கு மேல் இருந்தாலும் சின வெளியீட்டின் அதிகரிப்பு ஏற்படும்.

அடிக்கடி சினத்தை வெளியிடும் குழந்தைகளின் பெற்ருேர் களிடமே, இன்சொல் கூறியும் தேற்றியும் குழந்தைகளை ஆற்றும் இயல்பு அதிகமாகக் காணப்படுகிறது. குறைந்த சினத்தை வெளி யிடும் குழந்தைகளின் பெற்ருேரிடம் இத்தகைய இயல்பு குறை வாகவே காணப்படுகிறது (குட்இனஃப்—Goodenough, 1931b).

பல சின வெடிப்புக்களின் காரணம் என்ன என்பதை அறியும் துப்பு இந்த வேற்றுமையில் கிடைக்கிறது. குழந்தை தான் விரும்பியதைப் பெற்று விடுமானால், அதன் சினம் வெற்றிபெற்ற ஒன்றாகும். அப்படி வெற்றி பெறவில்லையானால், சினம் தோல்விபெற்ற தாகவே ஆகும். எனவே, தன் பிரச்சினைகளைத் தீர்த்துக் கொள்ள மற்றொரு சந்தர்ப்பத்தில் சினத்தைக் கையாள இரண்டாம் குழந்தை பின்வாங்கும்.

வீட்டுக்குள் சிறுமிகளைவிடச் சிறுவர்களே அதிக வெளிப்படையாகச் சினத்தைக் காட்டுகிறார்கள். வீட்டுக்கு வெளியில் சிறுவர்களே சிறுமிகளைவிடப் போரிடும் இயல்பை அதிகம் வெளியிடுகிறார்கள் என்ற முடிவுக்கு ஒத்ததாக இருக்கிறது இந்த முடிவு. சினங்கொண்ட சிறுமி ஒருத்தியை அடக்கி ஆள்வது ஒரு தாய்க்கு எளிதாயிருக்கிறது; ஆனால், சினங்கொண்ட ஒரு சிறுவனை அடக்கியாள்வது அவளுக்கு ஒரு பிரச்சினையாகவே இருக்கிறது. தம் குழந்தையின் நடத்தை சரியா, தப்பா என்ற கவலை அளவுக்கு மீறி மிகுந்துள்ள பெற்றோரைக் கொண்ட வீடுகளில்தான் சினம் அடிக்கடி தோன்றக்கூடும். பொறுமை மிக்கவர்களாய்க் குழந்தையைப் புறவயமாகப் பார்க்கும் பெற்றோர்களைக் கொண்ட வீடுகளில் சினம் அடிக்கடி தோன்றுது. சினவெளியீடு ஒவ்வொன்றையும், அது முடிந்தவுடன் மறந்துவிடும் இயல்பில்லாமல், திரும்பத் திரும்ப பழையதை இழுத்துப் போட்டுத் தொந்தரவு செய்யும் இயல்புடைய பெற்றோர்களே குழந்தையின் சினத்தைக் கிளப்பும் தூண்டுகோல் ஆகின்றனர். அடக்குமுறையில் கண்டிப்பு அல்லது இரக்கம் அதிகமாக இருப்பதால் ஏற்படும் பயனைவிட, அது ஒரே மாதிரி இருப்பதால் அதிகப் பயன் கிடைக்கும் என்று தோன்றுகிறது. ஏதோ ஒன்றைக் கொடுத்து ஆற்றுதல் அல்லது அதன் விருப்பப்படி ஆடி, அது வேண்டுவதை நிறைவேற்றுதல் இவைகளால் சின வெளியீடு ஒன்றுக்கு அப்போதைக்கு முடிவு காணலாமானாலும், இந்த முறை அடிக்கடி குழந்தை சினங்கொள்ள ஒரு தூண்டுகோலாகவும் மாறிவிடலாம் (குட்-இனஃப்-Goodenough, 1931b).

சினச் சூழ்நிலை ஒன்று ஏமாற்றம் அளிப்பதுதானா என்று தீர்மானிக்க வேண்டுமானால், குழந்தையின் ஆற்றல் எல்லை, தன்னிடம் அது என்ன எதிர்பார்க்கிறது என்பது ஆகிய இரண்டு அமிசங்களும் கவனம் பெறவேண்டும். கரடு முரடான தரையில் தானே நடக்க முடியும் நிலை ஏற்பட்ட பிறகு அல்லது அந்த நிலை தனக்கு இருப்பதாக அது எண்ணும்போது, குழந்தைக்குக் கை கொடுத்து உதவ யாராவது முன்வந்தால், குழந்தை சினம் கொள்ளக்கூடும். இந்தப் பருவத்துக்குச் சற்றுமுன் இந்தச் செயல் அதற்கு அருஞ் செயலாக இருந்தபோதோ, யாராவது

தனக்குக் கைகொடுத்து உதவுவதையோ, ஏன், தன்னைத் தூக்கிச் செல்வதையோ இதே குழந்தை வரவேற்கிறது [இந்தஆற்றலில் தனக்குத் திறமை நன்கு ஏற்பட்ட பிறகும் (நடப்பது ஓர் அருஞ் செயல் அல்லாத நிலையில்) அது பிறர் தனக்குக் கைகொடுப்பதையோ, தன்னைத் தூக்கிச் செல்வதையோ விரும்பி ஏற்கும்].

பிறர் ஆட்சியின் வெறுப்புப் பின்பு தலைகாட்டுதல்

நாலாம் அத்தியாயத்தில் கண்டபடி தன்னை அடக்கி ஆள்பவர்களான பெற்றோர், ஆசிரியர்—முதலில் பெற்றோர் பின்னர் ஆசிரியர்—இவர்களது அடக்குமுறை அடிக்கடி சினத்தையே மூட்டுகின்றது. பெற்றோர்கள் சில விதிகளை வற்புறுத்தும் போதும், அது கேட்டதை எல்லாம் கொடுக்க மறுக்கும் போதும், அதன் சுதந்திரத்தைக் குறைக்கும்போதும் பெற்றோர் குழந்தையின் விருப்பத்துக்குத் தடையாக நிற்கிறார்கள். அடக்குமுறை வெகு அவசியமானபோதும், அது நியாயமான முறையில் செலுத்தப்படும்போதும்கூட, தம்மை அவமதிக்கிறார்கள் என்ற கருத்தை அது குழந்தைகளிடம் உண்டாக்கிவிடக்கூடும்.

முதிர்ந்தவர் ஒருவர், குழந்தைக்குத் தம்மால் ஆனமட்டும் முயன்று நன்மை செய்ய முற்படும்போதுகூடக் குழந்தையினிடம் சினம் தோன்றுவது உண்டு. நோயுற்ற குழந்தைகள், தாம் பெறும் கவனத்தைத் தமக்குச் செய்யும் கேடாக எண்ணித் துலங்குவதும் உண்டு என்பதை ஆராய்ச்சிகள் காட்டுகின்றன. குடல் கழுவுதல் (எனிமா கொடுத்தல்), ஊசி போடுதல், பல் வைத்தியரின் சிகிச்சை இவை குழந்தையின் நலத்துக்கு அவசியமான செயல்கள் ஆயினும், இவற்றால் குழந்தை சினம் உறலாம்.

வயதாகி முதியவன் ஆன பிறகும் தன் மேலதிகாரிகளிடம் காரணமில்லாத ஒரு வெறுப்பு ஒருவனுக்குத் தோன்றுமானால், குழந்தைப் பருவத்தில் வீட்டிலும் பள்ளிக்கூடத்திலும் அவனுக்கு ஏற்பட்ட ஆட்சியாளர் வெறுப்பின் தொடர்ச்சியே இது என்பதை நாம் அறியவேண்டும் (ஏழாம் அத்தியாயத்தில் இதன் விவரம் இருக்கிறது).

அன்றாட வாழ்க்கை நிகழ்ச்சிகளில் முதியோரின் பல துலங்கல்கள் இந்த ஆட்சி எதிர்ப்பின் அறிகுறிகளாக (தந்தை எதிர்ப்பின், தந்தையே ஆட்சி அறிகுறி) இருப்பதை நாம் காண்கிறோம். ஆசிரியர் ஒருவர் தம் மாணவன் ஒருவனை இலேசாகக் குறைகூறும் போதும் (மாணவனுக்கு உதவும் யோசனை ஒன்றைக் கூட அவன் அவமான சாதனமாகக் கொள்வது) அவனுக்கு மிக்க சினம் எழுமானால், தனது சிறு பிராய அனுபவத்தின் தொடர்ச்சியே இது என்று நாம் நினைக்க இடம் உண்டு.

தன் மேலதிகாரி தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட ஒருவராலுைம், கல்லூரி ஒன்றின் உகந்த தலைவராலுைம், ஓர் இலாகாவின் தலைவராலுைம், ஒரு வியாபாரக் குழுவின் தலைவராலுைம், அவரை ஆட்சியின் ஓர் அறிகுறியாகவே எண்ணி, அவரிடம் வெறுப்புக் காட்டும் இயற்கை ஒரு முதியவரிடம் காணப்படுமானல், இது குழந்தைப் பருவ அனுபவத் தொடர்ச்சியே ஆகும். மேலதிகாரியை எப்படியாவது ஏமாற்றவேண்டும் என்ற முயற்சி, அல்லது அவரோடு பகைகொண்ட வேறு ஒரு கீழதிகாரியோடு கட்சி சேர்வது என்ற வகையில் இந்தத் துலங்கல் சில சமயம் தொழிற்படுவதும் உண்டு.

தந்தை அல்லது தாய் உருவத்தி (ஆட்சி அறிகுறி) னிடம் தோன்றும் துலங்கல்கள் பெரும்பாலும் சிக்கல் மிகுந்தனவாக இருக்கின்றன. குழந்தையின் விருப்பங்களுக்கு அடிக்கடி தடையாக நிற்கும்—நல்லதை நாடும்—தாய், தந்தையர் குழந்தையினிடம் அன்பும் இரக்கமும் காட்டுபவர்களாகவும் இருப்பதுதான் இந்தச் சிக்கலுக்குக் காரணம். அவரே நல்ல தந்தையும் ஆவர்; கெட்ட தந்தையும் ஆவர். குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து தொடரும் விருப்பு வெறுப்புக்களை முதியவர் அதிகாரிகளிடம் காட்டுகையில், யார் நல்ல தந்தை, யார் கெட்ட தந்தை என்ற பாகுபாட்டில் இவர்கள் ஒருவருக்கொருவர் மிக்க வேறுபாடு காட்டுகின்றனர். உதாரணமாக அரசியல் போட்டி ஒன்றில் பிரபலமானவர் (அபேட்சகர்), ஒருவர் நோக்கில் அயோக்கியராகத் தோன்றலாம்; மற்றொருவர் (இவர் எதிர்க்கட்சி அபேட்சகராயிருப்பதால்) நோக்கில் இவரே இலட்சியவாதியாகத் தோன்றலாம். இந்த இயல்பின் பயனாக—புகழ் பெற்ற ஒரு பொதுமக்கள் தலைவர் (சிறப்பாக அரசியல் துறையில்) ஒருவரைப் பாராட்டுபவர் பலர் இருந்தாலும் பழிப்பவர்களும் பலர் இருப்பார்கள். தாய் தந்தையர்—குழந்தை உறவுகள் பற்றிய சீட்டுக்கள் ஒட்டிய காரணங்கள், அறிகுறிகள் இவைகளும் பழைய விருப்பு, வெறுப்புக்கு இலக்காவது உண்டு. 'பெரியவை', 'சிறியவை', 'மிகச் சிறியவை' என்ற பாகுபாடுகளுக்கு உருவத்துக்கு அப்பாற்பட்ட ஒரு பொருளும் உண்டு. ஒருவர், 'பெரிய வியாபாரத்தை' வெறுக்கிறார்; மற்றொருவர், 'பெரிய தொழிற் சங்கத்தை' வெறுக்கிறார். இன்னொருவர், 'பெரிய அரசாங்கத்தை' வெறுக்கிறார். மூவர் தேர்ந்தெடுத்த இலக்குகளும் வேறு வேறாலுைம், மூவர் வெறுப்பிலும் 'பெரிய' என்ற பொதுமை இருக்கிறது. சிறு குழந்தை நிலையில் ஒவ்வொருவருக்கும் தம் பெரிய தகப்பனாரிடம் இருந்த விருப்பு, வெறுப்புக்களே இப்போதைய இவர்கள் துலங்கல்களுக்குக் காரணம் ஆகலாம். பெருமைக்கும் தந்தைமைக்கும் உள்ள தொடர்பைப் பின்வரும் உறவும் குறிக்கிறது: 'பெரிய அரசாங்கத்தை', 'தந்தை இயல்பான' அரசாங்கம் என்று குறிப்பதுண்டு.

சினத்தின் மெய்ப்பாடுகளை வெளிக்காட்டாமல் அடக்குதல்

சினத்தை நன்கு வெளிக்காட்டும் திறமையில் எப்பொழுது குழந்தை வெற்றி காணுகிறதோ, அப்பொழுதே சினத்தை அடக்கவும் அது பழகிக்கொள்ளவேண்டும். சமூகக் கட்டுப்பாடுகள் காரணமாகவும், தனது சொந்த அனுபவம் காரணமாகவும் சினம் ஏற்பட்டபோது உதைப்பது, அடிப்பது, அழிப்பது, தாக்குவது போன்ற செயல்களைக் கைவிடக் குழந்தை கற்றுக்கொள்கிறது. ஒருவர் முதிர்ந்தோர் ஆகும் நிலையில் இந்தக் 'கற்றல்' எந்த அளவு பலன் தருகிறது என்பதை முதிர்ந்தோர் சினம் பற்றிய ஆராய்ச்சி காட்டுகிறது (ரிச்சர்டுசன்-Richardson, 1918; கேட்ஸ்-Gates, 1926; மெல்ட்ஸர், Meltzer, 1933). முதிர்ந்தோர்கள், தமக்குச் சினம் பல நூறு தடவை ஏற்பட்டதாகச் சொன்னாலும், இது பெருஞ் சண்டையாக வெளிப்பட்டது மிகச் சில தடவைகளிலேதான். முதிர்ந்தோன் ஒருவன் தன் சின வெளியீட்டில் தீவிரமானவற்றை அடக்கிக்கொள்ளக் கற்றுக்கொள்கிறான் என்பது உண்மையானாலும், இதனால் அவனுடைய சினமே ஆறி அடங்கிவிட்டது என்று எண்ணிவிடக்கூடாது; தனக்குச் சினம் எழுப்பியவனது உடலுக்கு ஊறு உண்டாக்கவோ, உரக்கக் கத்தவோ, வஞ்சினம் கூறவோ, ஒரு பரபரப்பை உண்டாக்கவோ வேண்டும் என்ற பலத்த தூண்டுதல் அவனிடம் இந்த அடக்கத்துக்குப் பின்னும் மறைந்திருக்கலாம். 'சினத்தை விழுங்குவது எளிதாகலாம்; ஆனால் அதைச் சீரணிப்பது வெகு கடினம்' என்று எச். எஸ். சல்லிவன் என்பவர் சொல்லியிருக்கிறார்.

சின வெளிப்பாட்டின் தவறான தோற்றங்கள்

அவமதிப்பு, குத்திப்பேசுதல் (Innuendo), பழிசுமத்துதல் போன்ற கருவிகள் உடல் தாக்குதலுக்குப் பதிலாக அடிக்கடி பயன்படுவதை நாம் காண்கிறோம். தம் சினத்துக்கு ஆளானவரைத் தாக்கி அவமானம் அடையச் செய்ய, சினங்கொண்ட ஒருவர் பின்கண்ட மறைமுகக் கருவிகளையும் கையாளுவது உண்டு. குறைத்துப் பேசுவது, போட்டியில் அவரை வெல்வது, அவரது இடர்களைக் கண்டு மகிழ்வது, அவரைக் கெடுக்கச் சூழ்ச்சி செய்வது, அவருக்கு இடர் தரும் வாய்ப்புக்களைக் கற்பனை செய்வது. தாம் இறந்துவிட்டதாகக் கற்பனை செய்துகொண்டு, தங்களைத் திட்டியவர்கள் வருந்தி அழும் கற்பனைக் கண்ணீரைக் கண்டு மகிழ்வதைக் குழந்தைகளிடம் சில சமயம் காணலாம்.

தீவிரமான சில சின மெய்ப்பாடுகள் (மறைமுகமாக), கடுமையான எதிர்ப்பு, திருட்டு, போக்கிரித்தனம் போன்ற சமூக விரோதமான செயல்களாகவும் வெளிப்படுவது உண்டு. கெட்ட

சொற்களைப் பேசுவதாலும், இலக்கணப் பிழையாகப் பேசுவதாலும், சில உடற் குறும்புகளாலும்—இவை போன்ற, தம்மளவில் அதிகத் தீங்கு பயவாத செயல்களால்—எதிராளிக்கு எரிச்சலை உண்டாக்கி, அவனுக்குத் தொல்லை உண்டாக்க முடியும் (Get another's coat) என்பதைக் குழந்தைகள் கண்டுபிடித்துப் பயன்படுத்துவதும் உண்டு.

சினங்காட்டும் சாதனமான நட்பு: தன் சினத்தை அடக்க முயலும் முதியவர் ஒருவர் சினத்துக்கு எதிரான நட்புணர்ச்சியை வெளியிடுவதும் உண்டு. அடிப்படையாக ஒருவனிடம் வெறுப்பு இருக்கும்போதே, அவனிடம் நட்புணர்ச்சி காட்டி, அவனுடைய சுக துக்கங்களைப்பற்றித் தான் கவலைப்படுவதாகத் தோன்றும் பண்பும் சிலரிடம் உண்டு.

இந்த 'நட்புப் போர்வை'யை நன்கு தெரிந்து, வேண்டுமென்றே ஒருவர் போர்த்துக்கொள்ளலாம். தாம் விரும்பாத ஒருவரிடமும் அன்பு காட்டுவதற்காக அவர் வழிமாறிப்போகலாம். எதிர்ப்பை மறைக்கும் நாகரிக வேடங்களைப்பற்றி அறியும் அறிவு குழந்தைக்கு ஏற்படும்போது, அதுவும் இதே முறையைக் கையாளும் ஆற்றல் பெறக்கூடும். வழக்கத்துக்கு அதிகமான நட்புணர்ச்சி ஒருவரிடம் தோன்றுவது, சினத்தின் தாமதமான எதிர்வினை ஆகலாம்; தன் தவற்றுக்குப் பரிகாரம்போல் இது நேரலாம். நீந்தப் போகத் தான் அனுமதி மறுத்தபோது, தன் குழந்தைக்கு ஏற்பட்ட சினம் எவ்வளவு என்பதை ஒரு தாய் உணராமல் இருக்கலாம்; ஒரு மணி நேரம் பொறுத்துத் தன் சினத்துக்குக் கழுவாயாகக் (பரிகாரமாக) குழந்தை ஒரு மலரையோ, ஒரு குவளை குளிர்ந்த நீரையோ தன் அன்புக்கும் மதிப்புக்கும் அறிகுறியான, இது போன்ற வேறு ஏதாவதையோ கொண்டு தன்னை அணுகும்போதுதான் அச் சின அளவு தாய்க்குப் புலப்படக்கூடும். இது வெளிப்படையான முறையேயாகும். இதனால் தன்னையோ, பிறரையோ ஏமாற்றும் முயற்சி எதுவும் இல்லை. ஆனால், குழந்தை ஒன்று, நாகரிகச் செயல்கள் சிலவற்றால் தன் சினத்தை மறைக்க முயலும்போது, தன்னையே அது ஏமாற்றிக்கொள்கிறது. வயது ஏற ஏறவும், அது இது ஒரு நாடகம் என்பதை அறியாமலே, இதை ஒரு பழக்கமாக்கிக் கொள்கிறது. இந்தப் பண்பு காரணமாக அது மக்களைச் சந்திக்கும்பொழுது, அவர்களால் இதற்குப் பயன் இல்லையெனினும், அவர்களை இது வெறுப்பினும், வெகு நாகரிக முறைகளைக் கையாளலாம்.

பல சமூக வட்டங்களில் அலட்சிய பாவத்திலிருந்து ஆழ்ந்த வெறுப்பு, பகைமை வரையில் உள்ள உணர்ச்சிகளைக்கூட மறைக்க இந்த நாகரிக நாடகம் பயன்படுகிறது. சிறு விருந்துகள்,

தேனீர் விருந்துகள், வரவேற்புக்கள் போன்ற கூட்டங்களி லெல்லாம் பெரும்பாலும் இந்த நாடகம் வெளிப்படாமலே நடை பெறுகிறது. மனத்தாங்கல் அரட்டையின் மூலம் இந்தப் போர் வையைக் கிழிக்கும் சில சமயங்களில்தான் உட்கோளாறு அம்பல மாகிறது.

சமூக நோக்கில் இது தவிர்க்கப்படாத ஒன்முக இருப்பது போல உளவியல் நோக்கில் இந்த நாடகம் தீங்கற்றதாக இருக் கலாம். ஆனால் பின்வரும் சந்தர்ப்பங்களில் இது உளவியல் குழப்பத்தை உண்டாக்கிவிடும்: (1) இந்த நாடகம் ஆடுபவன் நீக்குப்போக்கில்லாமல் பிறரிடம் பழகும்போது (பிறரிடம் தனக் குள்ள உணர்ச்சியை அறியாமலும், உண்மை உறவு, போலி உறவுகளை அறியும் ஆற்றல் இல்லாமலும்), (2) தனது வேட மாகிய இந்த நட்புணர்ச்சி வெறும் வேடமல்ல, 'உண்மை உணர்ச்சியே' என்ற உறுதி ஏற்பட்டுவிடும்போது (இந்த உறுதி என்றும் முற்றியதாக இராதபோதும்கூட), இதனால் ஏற்படும் மனக்குழப்பம் மறைந்திருக்கலாம் என்றாலும், இது அதை அடக்குவதற்காகக் கையாண்ட முயற்சிகளை எல்லாம் மீறி வெளித்தோன்றியும் விடலாம். அந்த ஊரிலேயே நாகரிக முள்ளவன் என்று பெயரெடுத்த பையன் ஒரு பெருந் தவற்றைச் செய்துவிடும்போதுதான் இந்த மனக்குழப்பம் அம்பலமாகிறது.

தன் சினத்துக்கு வேறொருவரை ஏமாளி (Scapegoat) ஆக்குவது

தனக்குச் சின மூட்டிய ஆளின் மீதோ, சூழ்நிலையின் மீதோ தன் சினத்தைக் காட்ட முடியாத ஒரு நிலையில், ஒருவன் அதை வேறொருவர் மீதோ, வேறு ஒன்றன் மீதோ காட்டவும் கூடும். தன் பெற்றோரால் சினமூட்டப்பட்ட குழந்தை, அதை அவர்கள் மேல் காட்ட முடியாத நிலையில் தன் உடன்பிறந்த ஒருவர் மீது அதைக் காட்டலாம்.

செயல் புரியும் ஆற்றலில் மாறுபாடு

செயல் புரியும் ஆற்றலில் ஏற்படும் மாறுபாடாகவும் சினம் சிலவேளை வெளிப்படுகிறது. நிலையற்ற, நோக்கமற்ற நடத்தை களாக இது வெளியிடப்படுவதும் உண்டு. அந்தச் சூழ்நிலையை விட்டே விலகுவது மற்றொருவகைத் துலங்கலாகும். தனக்குச் சுதந்திரம் இருந்தால் குழந்தை வீட்டை விட்டே எங்காவது போய் விடுவான். துன்பம் தரும் சூழ்நிலையைவிட்டு உடலால் விலக அவனால் முடியாவிட்டாலும், அவன் உளத்தால் அந்தச் சூழ்நிலையை விட்டு விலகி நிற்பான்; கணக்கு வெகு கடினமாக

இருக்கும்போது, அவன் அதில் சற்றும் கவனம் செலுத்தாமல் வேறு எங்கோ நினைப்பாக வகுப்பில் உட்கார்ந்திருப்பான், அல்லது சொற்களை எழுத்துக் கூட்டுவதுபோல் உதட்டை அசைப்பான்; ஆனால், ஒரு சொல்லும் உருப்படியாக வெளி வராது. அவன் உடல் இங்கே இருக்கும்; ஆனால் உள்ளம் வேறு எங்கோ இருக்கும்; ஸிஷோர், பேவிலாஸ் (Seashore and Bavelas, 1942) என்பவர்கள் செய்த ஏமாற்றம் பற்றிய ஓர் ஆராய்ச்சியில், 'உளத்தால் விலகி நிற்கும்' இத்தகைய நிலைகள் காணப்பட்டன. ஒவ்வொருவரிடம் ஒரு துண்டு எழுதுகோலைக் கொடுத்து மனித உருவம் வரையும்படி ஆராய்வாளர் சொன்னார். குழந்தை அதை வரைந்து முடித்தவுடன், ஆராய்வாளர் அதைக் கவனிக்காமலே, இன்னொரு துண்டுக் காகிதத்தைக் கொடுத்து வேறொரு மனித உருவம் வரையச் சொன்னார். இப்படித் திரும்பத் திரும்பச் சொல்லிக்கொண்டே வந்தார். நேரம் ஆக ஆகக் குழந்தை களுக்கு வரைவதில் ஊக்கம் குறைந்தது. வெகு விரைவாகக் கவனமின்றி வரையலானார்கள். முதல் இரண்டு சித்திரங்களுக்கு ஏழு அல்லது எட்டு நிமிடம் செலவழித்த குழந்தைகள், பின்னால் ஒவ்வொன்றுக்கும் சில விநாடிகளே செலவிட்டனர். போகப் போகச் சித்திரங்கள் தாறுமாறாகத் தோற்றம் அளித்தன.

ஏமாற்றத்துக்கு எதிரான துலங்கலின் தன்மையில் ஏற்படும் மாறுதல் பிற்போக்காகவும் இருத்தல் கூடும். குழந்தை பிற்போக் கடைந்து, சிறு குழந்தையின் இயல்பை மேற்கொள்ளக்கூடும்.[1]

குழந்தைகளின் சினத்தைச் சமாளிக்கும்போது சிந்திக்க வேண்டியவை

சினம் என்ற பிரச்சினையோடு தொடர்புகொண்ட பல நடை முறைக் கருத்துக்களை இந்த அத்தியாயத்தில் தொட்டுக் காட்டி யிருக்கிறோம். மனித இயல்பு, தொடக்கத்தில் சினம் ஒரு தற் காப்புச் சாதனம் ஆகும். சினம் மூண்ட நிலையில் குழந்தை, தன் னைக் காத்துக்கொள்ளத் தயாராக நிற்கிறது. பெற்றோர்-குழந்தை உறவின் குறையைச் சீர்படுத்தும் கருவியாக இந்த மனவெழுச்சி பயன்படக்கூடும். அளவுக்கு எப்போதும் அதிகமாக எதிர் பார்ப்பது போலவும், வேண்டுவது போலவும் தோன்றும் குழந்தை யினிடம் பெற்றோருக்குச் சினம் தோன்றுவது இயல்பு. இவ்வாறு அடிக்கடி நேர்ந்தால் தம்மையும், தம் குழந்தை வளர்ப்பு முறை களையும் தம் உரிமைகளையும் பரிசோதித்துப் பார்த்துக்கொள்ள

[1] ஏமாற்றச் சூழ்நிலை காரணமாக ஏற்படும் ஆக்க முயற்சிக் குறைவு, பிற்போக்குப் போன்ற செயலின் தரக்குறைவுகளைப் பற்றி அறிய வேண்டு மானல் பார்க்கர் (Barker), டெம்போ (Dembo), லெவின் (Lewin, 1941); கீஸ்டர் (Keister, 1937); அப்டிக்ராஃபும் கீஸ்டரும் (Updegraff and Keister, 1937) இவர்கள் நூல்களைப் பார்க்கவும்.

வேண்டும் என்ற கருத்தை எழுப்ப ஒரு தூண்டுதலாகவும் இச் சினம் அமையலாம்.

'ஏதோ ஒரு தொல்லை, நம்மை எதிர்நோக்கித் தயாராக நிற்கிறது' என்பதையே சினம் (முதிர்ந்தோர் சினமானாலும் சரி, குழந்தைகள் சினமானாலும் சரி) காட்டுகிறது. விலக்கப்பட வேண்டிய, விலக்கப்படக்கூடிய ஒரு சூழ்நிலை ஏற்பட்டிருக்கிறது என்பதையே இந்தத் தொல்லை காட்டுகிறது. சினம் வெறும் மேல் நோக்கான மனவெழுச்சி மட்டும் அல்ல. இதன் வேர் குழந்தையின் அனுபவத்துக்குள் ஓடியிருக்கிறது. எனவே, குழந்தையின் சினம் தாற்காலிகப் பிரச்சினை ஒன்றைக் கிளப்புவது மட்டும் அல்லாமல், குழந்தையைப் புரிந்துகொள்ள விசாலமான ஓர் அறைகூவலையும், வாய்ப்பையும்கூட இது உண்டாக்கிவிடுகிறது. சினம் மூண்ட நிலையில் முதிர்ந்தோர்களைப் போலவே குழந்தையும் சாதாரணமாகத் தன் இயல்பை மறைத்திருக்கும் திரையை விலக்கிவிட்டு, இயல்பான மனநிலையை நமக்குக் காட்டுகிறது. குழந்தைகளின் மனப்போக்கு, அதன் மனவெழுச்சியின் ஓட்டம் இவை சாதாரணமாக மறைந்தே நிற்கும்; ஆனால் சினம் மூண்ட நிலையில் இவற்றின் உண்மை உருவத்தைக் காண ஒரு சிறந்த குறிப்பு நமக்குக் கிடைக்கிறது.

சினம் பலவீனத்துக்கு மட்டும் அன்றிப் பலத்துக்கும் அறிகுறியாக இருக்கலாம். குழந்தையின் சினம் காப்பற்றதாகவும், கேடு செய்யாததாகவும், பெருமை மிக்கதாகவும் இருத்தல்கூடும். யாராவது தன்னைத் திட்டும்போதும், தன்னை ஏமாற்ற முயலும் போதும், தன்மேல் பழி சுமத்தும்போதும் கோபம் காட்டுவது தான் அல்லது கோபம் கொள்வதுதான் குழந்தையின் உள இயல்புக்கு நல்லதாகும். தான் அன்பு காட்டும் ஒருவர் தாக்கப்படும்போதும், தன் கருத்துக்களைத் தவருகக் காட்ட ஒருவர் முயலும்போதும், தன் பொறுப்பில் உள்ள வலுக்குறைந்த ஒருவரைப் பிறர் திட்டும்போதும் குழந்தை கோபம் காட்டுவதுதான் நல்லது. அடிக்கடி சினம் கொள்ளும் குழந்தையைப் பற்றி நாம் கவலைப்பட வேண்டியதில்லை; ஆனல் சின இயல்பையே இழந்து விட்டதுபோல் தோன்றும் குழந்தையைப் பற்றித்தான் நாம் கவலைப்படவேண்டும்.

சந்தர்ப்பத்துக்கு ஏற்றதல்லா விட்டாலும், தனக்குத் தொல்லை தரும் உண்மைக் காரணத்தின்மேல் செலுத்தப்படாவிட்டாலும், அதனுல் குழந்தையின் தொல்லை பின்னும் அதிகரித்தாலும், குழந்தையின் சினம், முதிர்ந்தோர் சினம் போலவே பலவீனத்தின் அறிகுறியேயாகும். குழந்தையின் தேவையிலாப் பிடிவாதம் காணப்பட்டாலும், எளிதில் சினமுற்ருலும், நினைத்த

போதெல்லாம் சினம் மூண்டாலும், அற்பக் காரியங்களுக்கெல்லாம் சினம் மூண்டாலும், குழந்தையின் உள்ளக் கோளாறுதான் இந்தச் சினத்துக்குக் காரணம் என்ற ஐயம் நமக்கு எழலாம்.

ஒரு சிறு தொல்லையும் பெருஞ்சின வெளியீட்டுக்குக் காரணமானாலும், அடக்கிவைத்திருக்கும் பெருஞ்சினம் இதனால் சிறிது சிறிதாகச் சிறு சிறு மெய்ப்பாடுகளால் வெளிப்பட்டாலும், குழந்தையின் தொல்லை அன்றாட நடவடிக்கைகள் பற்றியது மட்டும் அல்ல. வேறு ஏதோ பெரிய குழப்பம் பற்றியது. குழந்தையின் முன்பருவ அனுபவம் காரணமான பழி தீர்க்கும் உணர்ச்சிகள் இதில் சிக்குண்டுள்ளன என்று ஐயப்பட நமக்கு இடம் உண்டு. குழந்தையின் சினத்தைப் புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றல் பெற்ற முதிர்ந்தோர், குழந்தையைப் புரிந்துகொள்வது மட்டும் அல்லாமல், தம்மைத் தாமே புரிந்துகொள்வதிலும் நிறைய முன்னேறியவரே ஆவர்.

சினங்கொண்ட குழந்தையைச் சமாளிப்பது கடினந்தான்; யார்மேல் செல்கிறதோ அவருக்கும் சினத்தை மூட்டும் இயல்பு சினத்துக்கு இருப்பதே இந்தக் கஷ்டத்துக்குக் காரணம் ஆகும். குழந்தையின் கோபத்துக்கு எதிராகக் கோபம் மூளாத உறுதி மிக்க பெற்றோர்களோ, ஆசிரியர்களோ மிகக் குறைவாகவே இருக்க முடியும். எனவே, தமக்குச் சினம் மூளுவதைப் பற்றி இவர்கள் கவலைப்படக்கூடாது. கோப நிகழ்ச்சி ஒன்று நடந்து முடிந்து, மனவெழுச்சிகள் தணிந்து, ஆறுதல் ஏற்பட்ட பிறகு குழந்தையின் சினத்தை விரிவான நோக்கில் கீழ்க்கண்டவாறு ஆராய்வது முதியோர் ஒருவரால் முடிந்த செயலாகலாம்: 'இந்தச் சினம் எதைக் காட்டுகிறது?' 'அதற்குச் சினம் ஏன் ஏற்பட்டது?' 'சினமூட்டியவர் யார்?' 'சினமூட்டிய செய்தியில் குழந்தைக்கு இவ்வளவு உரோசமும் ஆத்திரமும் ஏற்படக் காரணம் என்ன?' 'குழந்தை தன் பெருமையைக் காப்பாற்ற முயன்றுகொண்டிருந்ததா?' 'சினமூட்டும் சூழ்நிலை அதன் எந்தக் குறைபாட்டை வெளியிடுவதாக அச்சுறுத்தியது? தன்னையும் பிறரையும் பற்றிக் குழந்தை கொண்டிருக்கும் கருத்துப் பற்றிய செய்திகளில் எதை இந்தக் கோப வெளியீடு காட்டும்?' அதன் மனத்தில் இருக்கும் நீண்டகாலத் துயரம் எதுவாக இருக்க முடியும்?

பொறாமை

வெகு சிக்கலான பலவகை உட்துடிப்புக்களும் உணர்ச்சிகளும் பொறாமை என்ற மனவெழுச்சியில் அடங்கி யிருக்கின்றன. தமது உளத்தைச் சோதித்துப் பொறாமை பற்றிய மனவெழுச்சியைப்

பற்றிச் சொல்லும்படி சில முதிர்ந்தோர்களைக் கேட்டபோது (கெசல், Gesell, 1906) அதனோடு சினத்தொடர்பு இருந்த தாக மிகப் பலர் சொன்னார்கள். வெறுப்பு, பழிவாங்கும் எண்ணம் இவைகளும் அதற்குள் பொதிந்திருந்தன. 'நான் இப்படி இருக்கிறேனே!' என்ற தன்னிரக்க உணர்ச்சி, மனச்சோர்வு, அவமானம், அச்சம், கவலை இவைகளின் கலப்புப் பொருமை மனவெழுச்சியில் இருந்ததாகவும் பலர் சொன்னார்கள். மிகப் பலர் சொன்ன கலப்புணர்ச்சிகள் சினம், தன்னிரக்கம், துக்கம் இவைகளே ஆகும்.

பொருமையின் வெளியீடு

உடன் பிறந்தோர் போட்டி காரணமாகப் பொருமை கொண்ட பல குழந்தைகள் பற்றிய குறிப்பிட்ட சில நடத்தைச் செய்திகள், சுவல் (Sewall, 1930), ஃபாஸ்டர் (Foster, 1927), நீஸ்ஸர் (Neisser, 1951) என்பவர்களால் சொல்லப்பட்டிருக்கின்றன. நாலு வயது சிறுவன் ஒருவன் தன் குழந்தைத் தங்கையிடம் அன்பாகவே இருந்தான்; இவனுக்குப் பயன்பட்டு வந்த துப்பட்டியை ஒருநாள் அவளுக்குப் போர்த்துவிட்டார்கள்; வந்தது வினை; அன்று முதல் இருவரும் தனியாக இருக்க நேரும் போதெல்லாம் அவன் அவளை அடிப்பான். தீவிரப் பொருமை உணர்ச்சி கொண்ட ஐந்து வயது பையன் ஒருவன் கக்குவாய் இருமலால் வருந்தினான். 'நீ உன் குழந்தைத் தங்கையின் முகத்துக்கருகில் போய் இருமினால் அவளையும் இது பிடித்துக் கொள்ளும்; அவள் இறந்துவிடுவாள்' என்று மருத்துவர் எச்சரிக்கை செய்தார். இரகசியமாக அவன் அவள் முகத்தருகே சென்று இருமத் தொடங்கினான்.

தங்கள் கற்பனை விளையாட்டுக்களின் மூலம் சிலர் பொருமையை வெளியிடுகிறார்கள். இவ்வாறு பதிலி (Proxy)யின் மூலம் பழி தீர்த்துக்கொள்வதும் உண்டு. குழந்தைகளின் கற்பனை வகைகளை ஆராய, 'இல்லாள் விளையாட்டு' ஒன்று ஆராய்ச்சித் திட்டமாக அமைந்தது. மூன்று வயது குழந்தை ஒன்று, குழந்தைப் பொம்மையை எடுத்து, ஸ்டவ்வின் மேல் வைத்து, அதனிடம் வெகு சாவதானமாக, 'நீ அங்கேயே இருந்து எரிந்து எரிந்து போக வேண்டியதுதான்' என்று சொல்லிற்று. இந்தக் குழந்தைக்குத் தன் இளைய உடன் பிறப்பாளர் ஒருவரிடம் பொருமை இருந்தது என்பது விசாரணையில் தெரிந்தது (மார்க்கே, Markey, 1935).

பொருமைக் குழந்தை தன் முந்திய குழந்தைப் பருவப் பழக்க வழக்கங்களை மேற்கொள்வதும் உண்டு. வீட்டில் குழந்தை ஒன்று பிறப்பதாக வைத்துக்கொள்வோம். அதற்கு முந்திய

குழந்தை சிறுநீர் கட்டுப்பாட்டில் வெற்றி பெற்றிருந்தது. ஆனால், இப்போது அது மறுபடியும் படுக்கையை நனைத்து விடுகிறது, அல்லது தன்னை வெளியே கழிப்புக்கு அழைத்துச் செல்லும்படி தன் பெற்றோர்களை அடிக்கடி இரவில் துன்புறுத்துகிறது. சாப்பாடு, தூக்கம் போன்ற செயல்களுக்கும் அது பெற்றோர் துணையை இப்போது நிறைய நாடக்கூடும். தன்னிடம் பெற்றோர் அதிக கவனம் செலுத்தவேண்டும் என்ற விருப்பம் காரணமாக இந்தக் குழந்தையினிடம் முன்பு காணப் படாத அமிசங்கள் தோன்றலாம். இவைகளெல்லாம் கவனிப் பையும் அன்பையும் நாடும் சாக்குகளே ஆகும் (இந்தச் சாக்கு களைத் தவருகப் புரிந்து கொள்ளவும் இடம் உண்டு). குழந்தை முன்பு காட்டியதைவிட அதிக அன்பைத் தன் தாய் தந்தையர் களிடம் காட்டலாம்; அல்லது வெகு அடக்கமும் தாழ்மையும் அதனிடம் புதிதாக ஏற்படலாம்.

வயது ஏற ஏற, இந்தப் பொருமை வெளியீட்டின் வகைகளும் பலவாகலாம். பொய் பேசுதல் போன்ற கற்பனைப் பேச்சு, 'யார் என்னை என்ன செய்ய முடியும்?' என்ற மிடுக்கு வெளியீடு போன்ற அகங்கார நடத்தை, தான் ஒரு தியாகியாகவோ, வெற்றி வீரனுகவோ தொழில் புரியும் கற்பனைகளாலும் இது வெளியிடப் படலாம். வெறுப்பு மறைந்து வெளிப்பட்டதற்குப் பல உதா ரணங்களை நீஸ்ஸர் (Neisser, 1951) விளக்கி யிருக்கிறார்.

பொருமையை உருவாக்கும் சூழ்நிலைகள்

குடும்பத்திலுள்ள ஒரு குழந்தையை அதிகமாகப் பாராட்டு வதால் இன்னொரு குழந்தையின் மனம் புண்படலாம். சில குணங்களையும் நடத்தைகளையும் வேறு சிலவற்றைவிட உயர்வாக நினைப்பது மனித இயற்கை. இந்தப் பாராட்டுக் காரணமாகத் தன் பெற்றோர் நோக்கில், தான் அந்தக் குழந்தை யைப்போன்ற மதிப்பைப் பெறவில்லை என்ற ஏக்கம் ஒரு குழந்தைக்கு ஏற்பட்டு விடலாம். வயது, பால், அக்கறை, ஆற்றல் இவற்றில் வேறுபடும் பல குழந்தைகளைக் கொண்ட ஒரு குடும்பத்தில், 'எல்லோரிடத்திலும் நடு நிலையாகவே நடக் கிறார்கள் நம் பெற்றோர்' என்று எல்லாக் குழந்தைகளும் நினைக் கும்படி நடந்துகொள்வது முடியாத செயல்தான். எப்பொழு தாவது வயதில் நெருங்கியுள்ள உடன் பிறந்தார்களிடையே பொருமை தோன்றுவது இயல்புதான்.

வீட்டில் புதுக் குழந்தை ஒன்று பிறப்பது முன்னைக் குழந்தை களிடம் பொருமை உணர்ச்சியையும், அதற்கான அறிகுறிகளையும் தோற்றுவித்துவிடும். என்றாலும், பிறந்த குழந்தைக்கு ஒன்று

அல்லது இரண்டு வயது ஆகும் வரையில் மற்றக் குழந்தைகள் பெரும்பாலும் தம் பொறுமையை' வெளிக்காட்டுவதில்லை.

புதுக்குழந்தை ஒன்றை ஏற்கும் தகுதி உண்டாகும்படி, தங்கள் மற்றக் குழந்தைகளைப் பழக்குவதில் பெற்றோர் பலர் நிறைய முயற்சி எடுத்துக்கொள்கிறார்கள். என்றாலும், அக் குழந்தை பிறந்தவுடன் இது மற்றக் குழந்தைகளை எப்படிப் பாதிக்கும் என்பதை நிச்சயமாகச் சொல்ல முடியாது. பெற்றோரும் மனித இயல்புள்ளவர்களே. எனவே, குழந்தைகளிடம் பழகுவதில் குறைவற்ற நடுநிலைமை வகிப்பது என்பது இவர்களால் இயலாத செயலே ஆகும். குழந்தை வளர்ப்பில் அன்றாடம் பயன்படும் ஒவ்வொரு செயலையும் யோசித்துச் செய்வது என்பதோ, சரி, தப்பு என்று ஆராய்ந்து செய்வது என்பதோ முடிவில் குழப்பத்திலேயே கொண்டுபோய்விடும். வீட்டுக்கு வருபவர் யாராவது, 'ஜார்ஜ் ஜிம்மைவிட ஒரு வயது சிறியவன் ஆனாலும், அவன் உயரமாக இருக்கிறானே' என்று சொல்லிப் பாராட்டிவிட்டாலும் சரி; மில்ட்ரடின் கூந்தலில் உள்ள சுருட்டையை ஜேனேயின் முன் வெகுவாகப் பாராட்டி மகிழ்ந்தாலும் சரி (அவள் உடன்பிறந்தாள் ஜேனேயின் கூந்தலில் சுருட்டையே இல்லாதபோது) குழந்தைகளுக்கிடையே போட்டியும் பொறுமையும் முளைவிடத் தொடங்கிவிடுகிறது. முன்பெல்லாம் வீட்டுக்கு வருபவர்களின் பாராட்டுக்கு உரியதாக இருந்த ஒரு குழந்தை, அவர்களே பின்னால் புதுக் குழந்தை ஒன்றைப் பார்க்க வரும்போது, தன்னை அலட்சியம் செய்வதையும், கவனிக்காததையும் உணர்கின்றது. புதுக்குழந்தையைப் பார்க்க வரும் உற்றார், உறவினர்கள் அந்தக் குழந்தைக்குப் பரிசு வாங்கி வருவதைவிடப் பெரிய குழந்தைகளுக்குப் பரிசு வாங்கி வருவது என்ற பழக்கம் ஏற்படுவதுதான் நல்லது (புதுக் குழந்தைக்குப் பரிசைப் பற்றிய உணர்ச்சியே இன்னும் ஏற்படவில்லையே).

பொறுமையுள்ளவை என்று நன்கு தெரிந்த குழந்தைகளையும், பொறுமை அவ்வளவு இல்லாத குழந்தைகளையும் ஒப்பிட்டுச் செய்த ஓர் ஆராய்ச்சியில் இந்த வேறுபாட்டுக்குக் காரணமான பொதுச்சூழ்நிலை ஒன்றும் திட்டமாகத் தெரியவில்லை. பொறுமை, வேறு வகை மனவெழுச்சிச் சிக்கல்களோடும், அவற்றின் அறிகுறிகளோடும் பிணைந்து கிடக்கிறது. ஃபாஸ்டர் (Foster, 1927) என்பவர் பொறுமை மிக்க குழந்தைகள், பொறுமை இயல்புள்ள குழந்தைகள் இவர்களிடையே ஓர் ஆராய்ச்சி செய்தார். தன்னலம், போரிடும் இயல்பு, பெற்றோருள் ஒருவரிடம் தனிப்பற்று, அச்சங்கள் இவை பொறுமை மிக்கவர்களிடம் அதிகமாகக் காணப்பட்டன. பொறுமை இயல்புள்ள குழந்தைகள் பெரும்பாலோரிடம் தூக்கச் சம்பந்தமான தொல்

லைகள், தானே சிறுநீர் அடக்க முடியாமை, நகத்தைக் கடித்தல், விரல் சூப்புதல், அளவுக்கு மீறிய துறுதுறுப்பு, எதையும் உடைத்து அழிக்கும் இயல்பு, தம்மைக் கவனிக்க வேண்டு மென்ற பிடுங்கல் இவை வெளிப்பட்டன. இவைபோன்ற தொல்லைகள் பொருமையின் அறிகுறிகளாக நிறைய இருக்கும் இடத்தில் தீவிர அறிகுறியான தாக்கும் வெளியீடும் தோன்று மானல் அது இன்னும் விரிவான ஒரு சிக்கலின் அறிகுறி என்றே கொள்ளவேண்டும்.

விஞ்ஞான ரீதியாக ஆராய்ந்து பார்த்ததில், குழந்தைப் பருவத்தில் பொருமை இயல்புக்கும், பிற்காலத்திய பொருமை இயல்புக்கும் தொடர்பு உண்டா என்பது சரியாகத் தெரியவில்லை. குழந்தைகள் வளர வளர, பொருமை வெளியீடுகளில் சிறப்பான பல அவர்களிடமிருந்து மறைந்துவிடுகின்றன; இவர்கள் குடும் பத்துக்கு வெளியேயுள்ளவற்றிலும் அக்கறை கொள்வதே இதற்குக் காரணம். சில குழந்தைகளின் பொருமை இயல்பு தொடர்ந்து, வயது வந்த பிறகும் தொழிற்படுகிறது; இது அவர்கள் குடும்பத்தினர்களுக்குள் மட்டும் அடங்காது, அவர்கள் சிறு வயது நண்பர்களிடமும் தொழிற்படுவதைக் காண்கிறோம்.

வயது வந்தவர்களுக்குள் அடிக்கடி தோன்றும் பொரு மைக்கும், அவர்கள் பதவி, அதிகாரம் இவற்றுக்கும் தொடர்பு எதுவும் இருப்பதாகத் தெரியவில்லை. முன்னாலேயே வேலைக்கு 'வந்து', வெற்றியின் வெளித்தோற்றங்களைப் பெற்று விட்ட ஒருவன், தனக்குப் பின் வந்து, தனக்குக் கீழே வேலை செய்யும் ஒருவனுக்குக் கிடைக்கும் பாராட்டைக் காணப் பொறுக்க மாட்டான். இவன் செயல், தன் எசமானர், நாதியற்ற சிறு நாய் ஒன்றை அன்போடு தடவிக் கொடுப்பதைக் கண்டு பொறுக்காமல் உடம்பைச் சிலிர்த்துக்கொள்ளும் பெரிய வேட்டை நாய் போன்றிருக்கும். தன் தம்பி அல்லது தங்கையிடம் தீவிர மாகச் சிறு வயதில் பொருமை காட்டிய ஒருவரிடம் வயதான பிறகு இந்தப் பொருமை அநேகமாக மறைந்தே விடலாம். என்றாலும், இந்தக் கசப்பான அனுபவத்தின் சுவடுகள் சில பொருமை காட்டாத போதிலும்கூட மறையாமல் இருத்தல் கூடும். மற்றொருவருக்குப் பாராட்டுக் கிடைப்பதையும், நற்பேறு வருவதையும் கண்டு மன உளைச்சல் வயது வந்த ஒருவருக்கு ஏற்படுமானால், அவரிடம் பழைய பொருமை மாறாமல் இருக் கிறது என்பதற்கு இது அறிகுறி ஆகும். தன் சூழ்நிலையில் இவர் எந்தக் கட்சியில் சேர்கிறார் என்பதன் மூலம் இந்த உணர்ச்சி வெளிப்படும். தம் தம்பி குழந்தையாக இருந்தபொழுது எந்த எந்தப் பொருள் காரணமாக இவருக்குப் பொருமை ஏற்பட்டதோ,

அந்தப் பொருள்களின் பிரதிநிதியாகத் தோன்றும் (உளவியல் முறையில்) கட்சிக்கு எதிர்க்கட்சியிலேயே இவர் நிற்பார்.[1]

மேலும்படிக்கத்தக்கவை

ஃபிளாரென்ஸ் குட்இனஃப் (Florence Goodenough) என்பவர் எழுதிய '*சிறு குழந்தைகளின் சினம்*' (Anger in Young Children, 1931) என்ற புத்தகத்தில் பெற்றோர் கண்டு எழுதியபடி அவர்கள் குழந்தைகளின் சினம் பற்றிய மிகப் பல செய்திகள் காணப்படுகின்றன. ஃபிட்ஸ் ரெட்ல் (Fitz Redl) என்பவரும் டேவிட் வைன்மன் (David Wineman 1951) என்பவரும் எழுதிய 'வெறுப்புக் காட்டும் குழந்தைகள், (Children Who Hate) என்ற புத்தகத்தில், தங்கள் தாக்கும் மனப்பாங்கை அடக்கச் சிரமப் பட்ட குழந்தைகளின் மன இயல்பை நன்கு காட்டும் செய்திகள் அடங்கி யிருக்கின்றன. இந்தப் புத்தகம் ஒரு சிறப்புவகைக் குழந்தைகளைப் பற்றியதானாலும், சாதாரணக் குழந்தைகள், வயது வந்தவர்கள் இவர்கள் வாழ்க்கையில் 'பகைமை' எப்படித் தொழிற்படுகிறது என்பதைப் பற்றிய உளவியல் செய்திகள் பல இதில் காணப்படுகின்றன. முந்திய அத்தியாயங்களில் காட்டிய, ஃபிராய்டு, ஹார்னி இவர்கள் எழுதிய புத்தகங்களில் பகைமைக் கும் கவலைக்கும் உள்ள தொடர்பைப் பற்றிய விவாதம் இருக்கிறது. பதினைந்தாம் அத்தியாயக் கடைசியில் காணும் புத்தகங்களில் அன்புக்கும் பகைமைக்கும் உள்ள தொடர்புபற்றிய விவாதம் இருக்கிறது. எல்டன் பி. மக்நீல் (Elton B. McNeil) என்பவர், 'உளவியலும் ஆக்கிரமிப்பு இயல்பும்' (Psychology and Aggression) என்ற புத்தகம் ஒன்று எழுதி யிருக்கிறார். தாக்கும் தூண்டுதல்கள் விரிவடையும் முறை, அவைகள் தோன்றக் காரணம், இவை பற்றிய சிந்தனையைக் கிளறும் செய்திகள் பலவற்றை ஆராய்ச்சி முடிவுகளோடு கூடிய அந்த நூலில் காணலாம். விடுபடாத பகைமைச் சிக்கலில் பதுங்கி நிற்கும் அபாயங்களைப் பற்றியும் இந்தப் புத்தகத்தில் காணலாம்.

[1] ஏழாம் அத்தியாயத்தில் போட்டி பற்றிய விவாத ஆராய்ச்சி ஒன்றைச் சொல்லும் ஹில்கார்டு (Hilgard 1951) சுவையான ஓர் உதாரணம் காட்டுகிறார்: தாய் ஒருத்திக்குத் தன் குழந்தைப் பருவத்தில் சில போட்டி அனுபவங்கள் இருந்தன. இவற்றிலிருந்து இவளுக்கு விடுதலை கிடைக்காத நிலையில் இவள் தாயானாள். இவள் தன் குழந்தைகளிடம் இந்தப் போட்டி மனப்பான்மையைக் காட்டினாள்.

குழந்தை உளவியல்

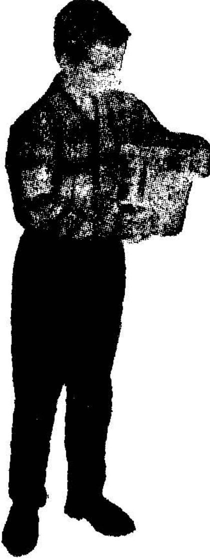
நான்காம் பிரிவு

விரிவடையும் உலகு



14. விரிவடையும் உள்ளம்

குழந்தை பிறந்ததுமே அதனிடம் மன வளர்ச்சியின் அறிகுறிகள் இருப்பது நன்கு தெரிந்துவிடுகிறது. ஆனாலும் தொடக்கத்தில் சொந்தமாகத் தன் இருப்பைக் காட்டும் எதையும் செய்ய அந்த மனத்துக்கு ஆற்றல் இருப்பதில்லை. நமக்கு மூன்று அல்லது நான்கு வயது இருக்கும்போது நாம் செய்தவற்றைப் பற்றிய நினைவு சரியாகவே நம்மில் பெரும்பாலோருக்கு இருப்பதில்லை. பிந்திய குழவி நிலையிலும், அதற்குப் பிறகும் நமது வாழ்க்கை நாடகத்தின் ஒரு காட்சியிலிருந்து மற்றொரு காட்சிக்கு நாம் அறிவறிந்தே செல்லுகிறோம். ஆனால், இந்த நாடகத் தொடக்கத்தில் நடந்த பல செய்திகள் நமது நினைவுக்கு எட்டவில்லை.



நமது சென்ற காலத்தை நினைவுக்குக் கொண்டுவர முடியாத இந்த மறதி ஆராய்ச்சிக்குத் தடையானாலும், சிறு குழந்தையின் மன வளர்ச்சியை ஆராய வழிகள் இருக்கின்றன. நாம் அதனை உற்றுநோக்க முடியும்; அதற்குப் பேசும் ஆற்றல் வந்தவுடன் அதன் பேச்சைக் கேட்க முடியும். வழி எளிதாகத் தோன்றினாலும், இதை எச்சரிக்கையோடு பின்பற்றவேண்டும். நாம் கவனிப்பது குழந்தை பற்றியதாக மட்டும் இராமல், நமது வாழ்க்கைச் சூழ்நிலை அந்தக் கவனிப்பைப் பாதித்து விடுதல்கூடும். நாம் பார்க்க விரும்புவது, நம் கண்ணில் படுவது, படாதது, நாம் பார்ப்பதையும் கேட்பதையும் எப்படிப் புரிந்துகொள்கிறோம் என்பது எல்லாவற்றையுமே நமது மன இயல்பு பாதித்துவிடக்கூடும்.

சிறு குழந்தையின் மன வளர்ச்சிபற்றி எழுதியுள்ள ஆசிரியர்களின் கருத்துக்களில் ஒன்றுக்கொன்று நிறைய மாறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. இதைப் பார்த்தால், அவர்கள் யாருடைய மன வளர்ச்சியைப்பற்றிப் பேசுகிறார்கள்? குழந்தை மனத்தையா? தங்கள் மனத்தையா? என்றே சந்தேகிக்க நேரிடுகிறது. இந்த ஆராய்ச்சியின் ஒரு கோடியில் குழந்தையின் மனம் வெறுமையான ஒன்று (வெறுமையிலிருந்தே தொடங்குகிறது) என்ற கருத்து இருக்கிறது. 'பிறக்கும் போதே குழந்தையின் மனம் மனித வாழ்க்கை அனுபவ சத்து நிறைந்ததாக இருக்கிறது' என்பது இன்னொரு கோடியில் காணப்படும் ஆராய்ச்சிக் கருத்தாகும். இந்த இரண்டாவது கொள்கையைத்தான் மூன்றும் அத்தியாயத்தில் சுருக்கமாக ஆராய்ந்தோம்.

குழந்தைகளின் மன வளர்ச்சியை ஆராயும் போது, நம் மன நிலைகளும் கருத்துக்களும் இந்த ஆராய்ச்சியைப் பாதித்துவிடும். இந்தப் புத்தகத்தின் பல இடங்களில் காணப்படும் ஒரு கருத்துக்கு இது பின்னும் வலிவு கொடுக்கிறது. பிறர் ஒருவருடைய மனப்போக்கை ஆராய நாம் முயலும் போது, நமது மனப்போக்கைப் பற்றி நாம் நன்கு அறிந்திருக்கவேண்டியது அவசியம்.

தெரிநிலையின் (Awareness) தொடக்க அறிகுறிகள்

பிறந்த உடனேயோ, சற்றுப் பின்னரோ தமக்குப் புலன் மூலமாகக் கிடைக்கும் பதிவுகளுக்குக் குழந்தைகள் துலங்குகின்றன. ஒளி, ஒலி, ஊறு, சுவை, நாற்றம் முதலிய பொருட்பகுதிகள் ஆகியவையே யன்றித் தன் உடலுக்குள்ளிருந்தும் சில பதிவுகள் குழந்தைக்கு ஏற்பட வேண்டும். பசி தோன்றும் போது அழுகிறது; வயிற்றில் வாயு இருக்கும் போது அதற்கு ஆர்ப்பாட்டமும் சினமும் உண்டாகின்றன; அது ஈரம் இல்லாமலும் வயிறு நிரம்பியும் இருக்கும்போது சௌகரியமாகத் தொட்டிலில் படுத்திருக்கிறது. புலனறிவும் உணர்ச்சியும் குழந்தைக்குத் தோன்றியவுடன், மனத்தின் அடிப்படை அமிசம் இரண்டை அது பெற்றுவிட்டதாகிறது.

பிறந்தவுடன் அதனிடம் மனத்தின் வேறொரு முக்கிய அமிசமும் தோன்றுகிறது. கோடி காட்டியவுடன் அந்தப் பதிவு முழுவதற்கும் துலங்கும் ஆற்றல்: தூண்டுதலால் ஏற்பட்ட ஒரு நிலைக்கு அது துலங்கியபடி, இப்போது அதன் ஒரு பகுதித் தூண்டுதலுக்கும் துலங்கும் ஆற்றல், முன்பெல்லாம் கையால் எடுத்துத் தன் தாய் குழந்தையை மார்போடு அணைத்துப் பால் கொடுக்கத் தொடங்கிய பிறகே நின்ற அழுகை

இப்பொழுதெல்லாம் தாய் தன் கன்னத்தை இலேசாகத் தொட்டவுடனே, தன் அறைக் கதவைத் தாய் திறக்கும் சத்தம் கேட்டவுடனே நின்றுவிடுகிறது. இந்தத் தொடுகை அல்லது ஒலி, தாய் குழந்தையை எடுத்துப் பால் கொடுக்கும் ஒரு முழுச் செயலின் அமிசங்களே ஆகும். என்ருலும், முன்பு முழுச் செயலால் மட்டும் ஆறுதலடைந்த குழந்தை இப்போது அதன் சில அமிசங்களாலேயே ஆறுதல் அடைந்து விடுகிறது. இப்போது ஒரு செயலின் பல அமிசங்களுக்குள்ளும் ஓர் இணைப்பு ஏற்பட்டுவிடுகிறது. எனவே, முழுத்தொழிலின் பகுதி ஒன்றே இப்போது முழுத்தொழிலின் பயனைப் பெற்று விடுகிறது. கார் ஓட்டி ஒருவன் சிவப்பு விளக்கைக் கண்டவுடன் முட்டுக்கட்டை போடும் செயலின் அடிப்படைத் துலங்கல்தான் இது. அபாயத்துக்கும் சமூகச் சட்டதிட்டங்களுக்கும் ஓர் அறிகுறியே ஆகும் அந்தச் சிவப்பு விளக்கு. எந்த விபத்தும் எதிரே இல்லையானுலும், யாரும் அவனை நிற்கும்படி கட்டளை இடவில்லையானுலும், கார் ஓட்டி காரை நிறுத்திவிடுகிருன்,

குழந்தை இப்படி வெளிச் சூழ்நிலையின் அடையாளங்களுக்கு அல்லது தாழ் திறக்கும் ஒலி போன்ற கோடிகளுக்குத் துலங்கும் நிலையோடு தன் சொந்த அறிகுறிகள் சிலவற்றையும் பயன் படுத்தத் தொடங்கும்போது, அவன் மனத்தின் வேருெரு பண்பு தலையெடுக்கிறது. அவன் மனத்தில் ஒரு பதிவு ஏற்பட்டு, அதை ஒரு கருத்தாகவோ உருவாகவோ அவன் தன் மனத்துக்குள் இருத்திக்கொள்ளும் ஆற்றலே இதுவாகும். அவன் தன் கனவில் நாய் ஒன்றைப் பார்க்கிருன். அல்லது கற்பனையில் (உண்மையில் இல்லாத) நாயுடன் விளையாடுகிருன். நாள் ஆக ஆக, குழந்தை யின் மனம் இத்தகைய அறிகுறிகளால் நிரம்பிய களஞ்சியம் ஆகிவிடுகிறது. நிகழ்காலத்தை ஆக்க, இறந்த காலத்தை நினைக்க, எதிர்காலத்தைக் கற்பனை செய்ய ஆகிய எல்லாவற்றுக் கும் இவை பயன்படுகின்றன. தான் நேரே அனுபவிக்காத பல அனுபவங்களைக் கற்பனையால் மட்டும் அனுபவிக்கும் ஆற்றலை அவன் பெற்றுவிடுகிருன். இந்த அறிகுறிகளின் உதவியால் குழந்தை உலகிலிருந்து தன்னைப் பிரித்து நிறுத்திக் கொள்ள முடிகிறது. இப்படி ஒதுங்கி நின்றபோதிலும், தன் கருத்துக்களா லும் கற்பனைகளாலும் உலகை ஆட்டிப் படைத்துக்கொள்ள அது ஆற்றல் பெற்றுவிடுகிறது.

சில அறிகுறிகளை மட்டும் கொண்டு, உலகை ஆட்டிப் படைக்கும் ஆற்றல் பெறவேண்டுமானுல், அதற்குப் பலவகை வளர்ச்சிகள் தேவைப்படுகின்றன. குழந்தைக்கு உணர்ச்சி களைப் பிரித்தறியும் ஆற்றல் நிறையவேண்டும்; தன் புலன்களைத் தாக்கும் செயல்களின் பண்புகளை உணரும் கூரிய உணர்வு வேண்

டும்; காட்சி, ஒளி முதலிய உணர்வுகளின் சிறப்பியல்புகளை அறியும் ஆற்றல் வேண்டும்.

குழந்தைக்குப் புலன்காட்சி ஆற்றல் வேண்டும். புலன்கள் மூலம் கிடைக்கும் நேர்ப்பதிவுகளைப் பெறுவதில் மட்டும் அல்ல, இவற்றை நன்கு அறிந்து, இவற்றின் உட்பொருளைப் புரிந்து கொள்ளும் திறமையும் வேண்டும். இந்தப் புலன் காட்சியில் பழைய அறிவு புதிய அறிவைப் பெறப் பயன்படுகிறது. சென்ற அனுபவம் ஒன்றின் பின் விளைவுகள் (பதிவு) நுட்பமாகவும் நமது கவனத்துக்கு வராமலும் இருக்கலாம். அல்லது காலப் போக்கில் அவை நினைவுகளாக நன்கு பதிந்து, தெளிவாக விளங்கி, பழைய அனுபவம் ஒன்றைத் திரும்பவும் மனத்திற்குக் கொண்டுவந்து விவரமாக ஆராயும் அளவுக்கு அது பயன்படலாம்.

மனம், பால், தாயன்பு

ஒரு குழந்தையின் மன இயல்பை உள்ளது உள்ளபடி அறிய நம்மால் இயலாதென்றாலும், அதனுடைய மன ஆற்றல்களுக்கும், உடல்தேவை, இயக்கம் இவைகளுக்கும் இடையே நெருங்கிய உறவு உண்டு என்பது மட்டும் வெளிப்படை. தாய் தன் கன்னத்தைத் தொட்டவுடன், குழந்தை பால் குடிப்பது போன்ற செயல்களைத் தொடங்குமானால், ஒருவகைப் புலன்காட்சி குழந்தைக்குத் தோன்றத் தொடங்குகிறது என்பது பொருளாகும். அதனிடம் கருத்தின் முளை ஒன்று தோன்றிவிட்டது எனலாம். இந்த மன இயல்பு வெளியீட்டில், அதன் மனச் செயல் அதனுடைய பால் தேவையோடு இணைந்திருக்கிறது. அது வளர வளர, அதன் மனச் செயலின் பெரும் பகுதியும், அது உலகை ஆராயும் முயற்சியும் அதன் உடல் இயக்கத்தோடு தொடர்புள்ளனவாகவே தொழிற்படுகின்றன.

முதன் முதலாக ஒன்றைக் கவனித்தல், மக்களிடையேயும் பொருள்களிடையேயும் ஒற்றுமை, வேற்றுமை காண்டல், மறு மனச் செயலில் இறங்குதல், மொழியைக் கையாளுதல் ஆகிய செயல்கள் தன் வாழ்க்கைக்கு முக்கியமான ஒருவர் கவனத்தில் குழந்தை இருக்கும் போதுதான் வளரத் தொடங்குகின்றன.

அறிவு, மனவெழுச்சி இவற்றின் இணைப்பு

குழந்தை ஒன்றின் ஆரம்பப் பருவத்தில் அதனுடைய அறிவனுபவம், மனவெழுச்சி அனுபவம் இவை மிக நெருக்கமாக இணைந்திருக்கின்றன. பின் பருவத்தில் இவ்வளவு நெருக்கம் இவற்றுக்கிடையே இருப்பதில்லை. ஒருவர் வாழ்க்கை முழுவதும் அறிவும் மனவெழுச்சியும் இணைந்து நிற்பது என்னவோ உண்மை

தான். ஆனால், குழந்தை வளர்ந்து முதிர்ந்த பிறகு இந்த இணைப்புத் தொடர்ந்திருப்பதும் இல்லை, நன்கு தெரிவதும் இல்லை. குழந்தையாக இருந்தபோது, தன் ஆசையும் புலன் காட்சியும் பாலைச் சுற்றியே யாருக்கு நின்றதோ, அவர் முதியவ ரான பிறகு, பாலைப் பற்றிய ஓர் ஆராய்ச்சிக்கட்டுரை எழுதும் ஆற்றல் பெற்றவர் ஆகலாம். இப்போது இவருக்கும் பாலுக்கும் தொடர்பே எதுவும் இல்லாமலே இருக்கலாம்.

உற்று நோக்குவதிலும் ஒன்றைக் கையாளுவதிலும் ஆற்றல் பெருகுதல்

அவனுடைய உணவுத் தேவையையோ, உடல் தேவையையோ நிரப்பப் பயன்படாத பொருள்களை ஆராயவும், அவற்றோடு பழகவும் குழந்தை ஒன்று வெகு விரைவிலேயே தொடங்கிவிடுகிறது. குழந்தை பொருள்களை உற்றுநோக்குகிறது; அவற்றைக் கையாளுகிறது; இவற்றாலேயே அதற்கு நிறைவு கிடைப்பதுபோல் தோன்றுகிறது. தனக்கு உணவு தேடிக் கொள்ளவேண்டும் என்ற உந்துதல் மனத்துக்கு உண்டாகிறது.

குழந்தையின் முதல் வயதில் ஆராய்ந்தபோது, பொருள்களை ஆராய்ந்தறிய வேண்டும் என்ற உந்தலைப் பின்பற்றியே மன வளர்ச்சியின் அறிகுறிகள் தொடங்குகின்றன என்பது தெரிகிறது. பிறந்த ஒரு மாதம் முடிவதற்குள்ளாகவே சாதாரணக் குழந்தை ஒன்று தன்முன் வைத்த மோதிரம் ஒன்றின்மேல் தன் பார்வை யைச் செலுத்திச் சில விநாடிகள் நிறுத்தும் (பெய்லி-Bayley, 1933b). 1-2 மாதக் குழந்தையினிடம் அந்த மோதிரத்தில் சற்று அதிக அக்கறை தெரியும். இன்னும் சற்று அதிக நேரம் அதை உற்று நோக்கும். 2-9 மாதத்தில் மோதிரம் தன் கைக்கு எட்டினால், அதைக் கையாள முயலும். 3 மாதத்தில் அதைப் பிடிக்க முயன்று அதை நோக்கி முன்னேறும். இன்னும் ஒரு மாதத் துக்குப் பிறகு அதைக் கையால் எடுத்தேவிடும். ஆறாம் மாதத் தில் அந்த மோதிரத்தை நீண்ட நேரம் ஆராய்ச்சி செய்யும். ஏழாம் மாதத்தில் அது கட்டியிருக்கும் கயிற்றின் மூலம் மோதி ரத்தைப் பெற அதனால் முடியும். மோதிரத்தைப்பற்றி அது ஏன் அக்கறைகொள்ளவேண்டும்? அது உடல்தேவையான பசி, தாகம் எதையும் நிரப்புவதில்லை. மோதிரத்தை விட்டு, அதைப் பற்றி யிருக்கும் முதிர்ந்தோர் கையில் குழந்தை அக்கறை காட்டினால் அது நமக்குப் புரியும். என்றாலும், ஆளோடு தொடர்பற்ற இந்தப் பொருளில் குழந்தை அக்கறை காட்டுகிறது. இதுபோன்ற ஆளோடு தொடர்பற்ற வேறு பல பொருள்களிலும் குழந்தை அக்கறை காட்டுகிறது என்பது பெய்லியின் பொருள் அட்டவணை யிலிருந்து தெரிகிறது. தனது சூழ்நிலையை ஆராயவேண்டும் என்ற முயற்சியோடு இந்த அக்கறை இணைந்திருக்கிறது.

நாள் ஆக ஆகக் குழந்தை பொருளின் உருவம், இயல்பு இவற்றையும் ஆராயத் தொடங்குகிறது. பொருள்களின் இயக்கத்தைக் கவனிக்கிறது; தன் கண்ணுல் அவற்றைத் தொடர்கிறது. பொருளின் பகுதிகளை விரல்களால் தொட்டு ஆராய்கிறது. மணி போன்ற பொருள்களின் பகுதிகளை ஒன்ருக இணைக்கவும் முயல்கிறது. குழவிப் பருவத்திலும் குழந்தைப் பருவத்திலும் இந்த ஆராய்ச்சி உந்துதல் சிறப்பாகக் காணப் படுகிறது; வயதான பின் இந்த உந்துதலே குழந்தை பலவகை அறிவு பெறுவதற்கும் காரணமாக நிற்கிறது.

மொழி வளர்ச்சியால் வெளியாகும் மன வளர்ச்சி

மக்களினச் சாதிப்புகளுள் ஒப்புயர்வற்றது மொழி கண்டு பிடிப்பாகும். நடத்தை முன்னேற்றத்தின் மிக உயர்ந்த நிலையை இது காட்டுகிறது. உயிர்வாழ அவசியமான உடல் செயல்க ளோடும் இது தொடர்புள்ளதாகும். பேசுவதற்குப் பயன்படும் அவயவங்களே மூச்சு விடவும், சாப்பிடவும், உணவு தேடவும் பயன்படும் அவயவங்கள் ஆகும்.

மொழி வளர்ச்சிக்கும் இயக்க வளர்ச்சிக்கும் இடையே ஒப்புமைகள் காணப்படுகின்றன. குழந்தையால் எப்போது தானுகவே உட்கார முடிகிறதோ, அப்போதே அது மழலை பேச வும் தொடங்குகிறது. அது தானுகவே நிற்கத் தொடங்கும் போது, முதல் வார்த்தை பேசுகிறது. மொழி வளர்ச்சி பல் வளர்ச்சியோடு நெருங்கிய தொடர்பு கொண்டதாகும். பேச்சுத் திறமை விரைவில் ஏற்படுவதற்கு சில மனவெழுச்சிகள் துணை செய்கின்றன என்பதை முன் அத்தியாயங்களில் பார்த்தோம். முதிர்ந்தோரிடமிருந்து குழந்தைக்குக் கிடைக்கும் கவனம், அன்பு இவற்றோடு நெருங்கிய தொடர்புடையது குழந்தையின் பேச்சுத் திறமை வளர்ச்சி.

முந்திய குரல் ஒலிப்பு

குழந்தையின் முதல், இரண்டு, மூன்று வாரங்களில் பல சுருதிகளிலும், பல வகையிலும், பல வித உரப்பு நிலையிலும் கூச்சலிடுவதையே தன் பேச்சு முயற்சியாகக் கொள்கிறது. வேறு பல வகை ஓசைகளையும் எழுப்புகிறது; உறுமல், கொட்டாவி, பெருமூச்சு, 'உள்ளுணர்வை வெளியிடுவது போன்ற ஒலி', இருமல், தும்மல், ஏப்பம்விடுதல் சம்பந்தப்பட்ட இவைகள். வாழ்க்கைத் தொடக்கத்தில் குழந்தைகள் வாயிலிருந்து வெளி வரும் ஓசை பெரும்பாலும் 'எச்' போன்ற வல்லோசைகளே ஆகும் (இர்வின், 1947 a, 1947 b). குழந்தையின் மூச்சு

விடும் இடர்க் காரணமாகவே இந்த ஒலி ஏற்படுகிறது என்று மெக்கார்த்தி (Mccarthy, 1952a) சொல்லுகிறார்.

பின்னால் தோன்றும் பல ஒலிகள் சிறு குழந்தையின் பேச்சு முயற்சி ஒலிகளில் காணப்படுவதில்லை. சிறு குழந்தை எழுப்பும் ஒலிகளில் உயிர் எழுத்து ஒலிகள் நிறைய இடம்பெறுகின்றன. பிறந்த சில நாட்களுக்குள் சில மெய்யெழுத்தொலிகள் தோன்றுகின்றன. மற்றவை பெரும்பாலும் தோன்றுவதே இல்லை; இவை வெகுநாளைக்குப் பிறகே தோன்றுகின்றன.

கருத்துப் பரிமாற்றத்தின் தொடக்க நிலை

சரியான சொற்களைப் பேசும் திறமை பெறுவதற்கு முன்னமே, பிறரோடு பேசும் முயற்சியில் குழந்தை பலவகை ஒலிகளைப் பயன்படுத்துகிறது. ஷர்லி (Shirley, 1933a) ஓர் ஆராய்ச்சியில் சாதாரணக் குழந்தை ஒன்று சுமார் அறுபதாம் வாரத்தில் முதல் 'சொல்லை'ப் பேசியதாகச் சொன்னார். இருபத்தைந்து வாரக் குழந்தைகள் ஆராய்ச்சியாளரிடம் மழலை பேசினார்கள். இன்னும் வெகு முன்னமே குழந்தைகள் மழலை பேசுவதாகப் பல தாய்மார்கள் சொன்னார்கள். 'முதல் சொல்' உருவாகி வெளிவருவதற்கு முன்பே, முதிர்ந்தோர்கள் பேச்சில் காணப்படுவது போன்ற ஒலியின் அழுத்தம், உயர்வு, தாழ்வு இவைகள் குழந்தைகள் பேச்சு முயற்சியில் காணப்பட்டன. இத்தகைய ஒலிகளுள் பின்கண்டவை சேரும்: மகிழ்ச்சிக் கூச்சல், வலி அல்லது வெறுப்பைக் காட்டும் உரத்த உறுமல்கள், வினாவின் பொருள், படிப்படியாகத் தொனிக்கும் உறுமல்கள், நாய் ஒன்று எலும்பொன்றைக் கடித்து நொறுக்கும் முயற்சியில் தோன்றுவது போன்ற தொண்டைக்குள் ஒலிக்கும் 'குரைப்பொலி', கவனம் பெறுவதற்கான கத்தல் அல்லது கூப்பாடு, வசவு அல்லது எச்சரிக்கையைக் காட்டும் ஒலி.

சொற்களைப் பயன்படுத்தும் திறன் பெறுவதற்கு முன்னமே குழந்தைகள் பல சொற்களையும் பேச்சின் பலவகை ஏற்றத்தாழ்வுகளையும் புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றலைச் சாதாரணமாகப் பெற்றுவிடுகிறது. 'பை, பை' என்று பிரிவுபசாரம் சொல்லக் கற்றுக் கொண்ட குழந்தை, 'வா, வா' என்ற ஒலிக்கும், 'பூ பூ' என்ற ஒலிகளுக்குங்கூடத் துலங்கக் கற்றுக்கொள்வது இயல்பே ஆகும். இந்தச் சொற்கள் ஒரே மாதிரி ஒலியில் பேசப்படுமானால் இரண்டு மாதத்திலேயே குழந்தை, முதியவர் ஒருவரின் பேச்சொலி மாற்றத்துக்கு ஏற்பத் துலங்கும் ஆற்றலைப் பெறுகிறது (முதியவர் குழந்தையின் பின்புறம் ஒளிந்து நின்று முதலில் இயல்பாகப் பேசி, பிறகு திடீரென்று உறுமினாலும், குரலை மாற்றிப் பேசினாலும்);

ஆறு மாதத்தில் சினம், நட்பு இவை சம்பந்தமான ஒலிகளைப் புரிந்துகொள்கிறது (பூலர்-Bhuler, 1930).

பேச்சால் தன் கருத்தை வெளியிடும் திறமையைக் குழந்தை பெறுவதற்கு முன்னமே, விலக்கு, வெறுப்பு, ஏற்பு, சுட்டு, எட்டும் முயற்சி போன்ற செயல்களான 'சைகை மொழி' (Gesture Language) யால் பேசும் திறமை பெற்றுவிடுகிறது.

'முதற் சொல்'

குழந்தை 'முதற் சொல்லை'ப் பேசுவதற்கு முன்னமே மொழி வளர்ச்சியில் நிறைய முன்னேற்றம் ஏற்பட்டிருக்கிறது என்பதைக் கண்டோம். முதற் சொல் எது என்று குறிப்பிட்டுக் காட்டுவது கடினம் ஆகும். குறிப்பிட்ட ஒரு பொருளைச் சுட்டக் குழந்தை ஓர் ஒலியைப் பயன்படுத்தலாம்; இந்த ஒலி அகராதியில் காணப் படாத ஒலியாக இருக்கலாம். ஒரு குழந்தை தனக்குத் தண்ணீர் வேண்டும் என்பதைக் காட்ட, 'அக்கம்' என்ற ஒலியைப் பயன் படுத்தியது. இந்த ஒலியை அது வேறு எதற்கும் பயன்படுத்த வில்லை. அன்னியன் ஒருவனுக்கு இது புரியாதபோதிலும், இந்த ஒலி ஒரு சொல்லைப்போலவே பயன்பட்டது. ஒரு சொல்லைப்போல் ஒலிக்கும் ஒலி ஒன்றை அச் சொல்லாகப் பயன்படுத்தும் நோக்கம் இல்லாமலே குழந்தை வெளியிடலாம். இதுபோன்ற இரட்டுறு தல்கள் (Ambiguities) காரணமாக ஒரு தாய் ஓர் ஒலியை 'முதற் சொல்' எனலாம். ஆனால், மற்றொரு தாய் இதை ஒப்பாமல் இருக் கலாம். ஷர்லி ஓர் ஆராய்ச்சி செய்தார் (முன்பே சுட்டிய ஆராய்ச்சி). இதில் கலந்துகொண்ட குழந்தைகள் சாதாரணக் குழந்தைகளைவிடத் தரத்தில் சற்று உயர்ந்தவர்கள். இந்த ஆராய்ச்சியில் புரியும் சொல் ஒன்று சராசரி அறுபதாம் வாரம் வெளிவந்தது. என்றாலும், ஐம்பத்திரண்டாம் வார அளவில் தம் குழந்தைகள் இரண்டு, மூன்று சொற்களைப் பேசும் திறமை பெற் றிருந்தார்கள் என்று பல தாய்மார்கள் சொன்னார்கள். ஆராய்ச் சிக் குழந்தைகளுள் கால்வாசிப்பேர், நாற்பத்தேழாம் வாரத் திலேயே ஆராய்ச்சியாளர் ஒருவரிடம் புரியக்கூடிய முதற் சொற் களைப் பேசினார்கள். இன்னொரு கால்வாசிப்பேர் அறுபத்தாறும் வாரத்தில்கூட இந்தத் திறமையைப் பெறவில்லை. முதல் வார்த்தை வெளிவந்த வயது, எட்டு மாதம் முதல் இரண்டு வயதுக்கும் மேற்பட்ட காலம் வரை என்ற அளவில் வேறு பட்டது.

குழந்தையின் முந்திய சொற் களஞ்சியத்தில் அடங்கியவை

குழந்தை பேசும் முதற் சொற்கள் பெரும்பாலும் பெயர்ச் சொற்களாகவே இருப்பது இயல்பு. என்றாலும், வினை, பெயரடை,

வினையடை இவைகளும் இரண்டொன்று இருக்கும். சுட்டுச் சொற்கள் பின்னால்தான் தோன்றும்.

சில சொற்களைப் பயன்படுத்தும் ஆற்றல் பெற்ற பிறகு, வெகு நாள்வரை குழந்தை புரியாத மழலை பேசுவது இயற்கை. உருப் பெற்ற சொற்கள் சில தோன்றியதற்குப் பிந்திய சில மாதங்கள் வரை புதுச் சொற்கள் வெகு தாமதமாகவே—நிறைய இடை வெளி விட்டுத்—தோன்றும்,

ஸ்மித் (Smith 1941) என்பவர் பல வயது குழந்தைகளின் சொல் திறமைபற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்று செய்தார். சராசரியாகப் பன்னிரண்டு மாதங்களில் மூன்று சொற்களும், பதினைந்து மாதங் களில் பத்தொன்பது சொற்களும், பதினெட்டு மாதங்களில் இருபத் திரண்டு சொற்களும் பேசும் ஆற்றல் இருப்பதாக இவர் கண்டார். இரண்டு வயது குழந்தைகளுக்குச் சராசரி 272 சொற்களைப் பேசும் திறமை இருந்தது. பிந்திய வயது சராசரிச் சொல் திறமை இவை: மூன்று வயதில் 896 சொற்கள்; நான்கு வயதில் 1540 சொற்கள்; ஐந்து வயதில் 2072 சொற்கள்; ஆறு வயதில் 2562 சொற்கள் (இவை ஒன்பது விஷயங்களோடு தொடர் புள்ளவை). இத்தகைய சொல் திறமை ஆராய்ச்சி பயன்தரும் ஒன்றாகும். பொதுவாகக் குழந்தைப் பேச்சுத் திறனின் சராசரி இதுதான் என்று நிலைநாட்ட இது பயன்படாது.

புரியாத சொற்கள் குறைந்து வருதல்

தனது சொல்லறிவு பெருகப் பெருகக் குழந்தைப் பேச்சில் காணப்பட்ட புரியாத, உருவமில்லாத சொற்களின் எண்ணிக்கை குறையத் தொடங்குகிறது. என்றாலும், அந்நியர்களும் புரிந்து கொள்ளும்படி பேசுந் திறன், நிறையச் சொல்லறிவு பெற்றவுடன் ஏற்பட்டுவிடும் என்று சொல்ல முடியாது. இதற்குப் பல நாட் களுக்குப் பின்பும் ஏற்படலாம். தன் பேச்சைப் புரிந்துகொள்ளும் பழக்கம் உள்ள, தன் குடும்பத்தார்களுக்குப் புரியும் பல சொற்களை மட்டுமே தன் பேச்சுக்களில் குழந்தை முதல் முதலாகப் பயன் படுத்தும்.

மொழிப் பழக்கம் தானாகவே மாறி அமைதல்

பழக்க வழக்கங்கள் வளர்ச்சிக்கு ஏற்பத் தாமே மாறி அமையும் என்று இரண்டாம் அத்தியாயத்தில் நாம் கண்ட முடிவுக்கு மொழி வளர்ச்சி முறையும் ஒரு சிறந்த உதாரணம் ஆகும். குழந்தை பின்பற்ற ஒரு நல்ல மாதிரி அதற்குக் கிடைக்கு மானால், தன் மொழியில் உள்ள தவறுகளையெல்லாம் குழந்தை தானே திருத்திக்கொள்ளும்; முதியோர் யாரும் கட்டாயப்

படுத்தித் திருத்தவேண்டியதில்லை. ஆரம்பத்தில் (பா என்ற உச்சரிப்பு வராததால்) 'ஆலு' என்று சொல்லிவந்த குழந்தை, தனக்கு அந்த ஆற்றல் வந்தவுடன் தானே 'பாலு' என்று சொல்லத் தொடங்கிவிடும். எண்ணற்ற சொற்கள் விஷயமும் இப்படித்தான். இப்படித் தாமே பல சொற்களைத் திருத்திக் கொண்டாலும் ஆரம்பப் பள்ளியில் புகுந்த பிறகுகூடச் சில குழந்தைகள் பல சொற்களைச் சரியாக உச்சரிப்பதில்லை.

தவருன உச்சரிப்புக் காரணமாக ஏற்படும் மனத் தாங்கல்கள்

குழந்தையின் உச்சரிப்புச் சரியில்லாதபோது, பல வேளைகளில் அது முதியவர்கள் முட்டாள்கள் என்று எண்ணக்கூடும். அது சொல்வது பிறருக்குப் புரியாத நிலையில் அது சொன்னதையே திருப்பித் திருப்பிச் சொல்ல நேரும். குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கூடத்தில் தன் மூன்று வயது குழந்தையின் கவனிப்புக்கு உட்பட்ட நாய் ஒன்று இருந்ததை அதன் தந்தை கண்டார். குழந்தையை அழைத்துக்கொண்டு வீட்டுக்குத் திரும்பிய அவர் அந்த நாயைப் பற்றித் தம் குழந்தையைக் கேட்டார்.

அப்பா : பள்ளிக்கூட நாயின் பெயர் என்ன?

குழந்தை : இல்லி.

அப்பா : என்ன, இல்லியா?

குழந்தை : (உரக்க) இல்லி !

அப்பா : 'இல்லி' என்ரு சொன்ணுய் ?

குழந்தை : (கோபத்தோடு) நான் 'இல்லி' என்று சொல்கிறேன்.

அப்பா : ஓ! வில்லியா?

குழந்தை : ஆமாம்; நான் அப்படித்தானே சொன்னேன்.

மற்ருேர் உதாரணம் :

அம்மா : (இரண்டு வயது கமலாவிடமும் மூன்று வயது கற்பகத்திடமும்) அதோ பார் ஒரு குரங்கு, சிவப்புச் சட்டை போட்டுக்கொண்டு!

கமலா : அதோ 'ஆர்' !

கற்பகம் : 'ஆர்' என்று சொல்லாதே 'வார்' என்று சொல்.

இரண்டு மூன்று வயது குழந்தைகளின் பேச்சிலிருந்து புலன் காட்சி அறிவு வளர்ச்சிக்கும் மொழி வளர்ச்சிக்கும் உள்ள வேற்றுமை தெரிகிறது.

கமலா : (மஞ்சள் சாக்குத் துண்டு ஒன்றை எடுத்துக் கொண்டு) இது பச்சை; (சிவப்பு ஒன்றை எடுத்துக் கொண்டு) இது நீலம்.

கற்பகம் : இல்லே, இது அஞ்சள்; அது இவப்பு.

சொற்றொடர்கள், வாக்கியங்கள் இவற்றை உருவாக்கும் திறன் வளர்தல்

குழந்தை பேசத் தொடங்கும்போது தனிச்சொற்களே பேச்சில் மிகுதியாகக் காணப்படும் (இதற்கு முன் நிலையில் வாக்கியங்களின் போலியான தொடர் ஒலிகள் வெளிவருவதைக் காணலாம்). பல சமயங்களில் தனிச் சொற்களே வாக்கியங்களாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றன. 'அம்மா' என்ற ஒரே சொல், தொனி மாறுபாட்டினால், 'அம்மா, எனக்குக் கொடு', 'அம்மா இங்கே பார்', 'அதோ அம்மா' என்ற பல பொருள்களில் பயன் பட்டதாக மெக்கார்த்தி (Mccarthi, 1933) சொல்கிருர்.

இவ்வாறு பயன்படும் தனிச் சொற்கள் சிறு சொற்களாக இருப்பதே பெரும்பான்மை. ஷர்லி என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில் கலந்துகொண்ட (இரண்டு வயதுவரையுள்ள) குழந்தைகளுள் 100-க்கு 70 பேர் ஒரு கிளவி (Syllable)ச் சொல்லையே பயன்படுத்தினராம். பல வயதுவரை பல குழந்தைகள் சொற்களைச் சுருக்குவது இயல்பாக இருக்கிறது. பழம் 'ழம்' ஆகிறது; மாடு 'டு' ஆகிறது; பாட்டி 'ட்டி' ஆகிருள்.

ஷர்லி செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில் பதினெட்டு மாதத்துக்குச் சற்று முன்பே, குழந்தைகள் தொடர்களையும் வாக்கியங்களையும் பயன்படுத்துவது தெரிந்தது என்ருலும், இரண்டு வயதுக்கு முன் இந்தத் திறமை சில சில சமயங்களில்தான் தெரிந்தது. வாக்கிய அமைப்புத் திறன் உண்மையில் தோன்றியபோது குழந்தைகள் ஒரு வாக்கியத்தைப் பலமுறை திருப்பித் திருப்பிச் சொல்வர். 66 வாரமான ஒரு குழந்தை 'அது என்ன?' என்ற வாக்கியத்தை ஒரு சோதனையின்போது பதினேழுமுறை திருப்பிச் சொல்லிற்று. இதுவன்றி, அது உபயோகித்த வேறு வாக்கியங்கள் இரண்டே இரண்டுதான்.

வயது ஏற ஏற, ஒவ்வொரு பேச்சிலும் சொற்கள் பெருகுவதின் அளவைப் பல ஆராய்ச்சிகளில் வெகு கவனமாகக் கணக்கெடுத்திருக்கிருர்கள். எல்லா வகையிலும் சராசரியான அல்லது ஒரேவகைத் திறமை உள்ள குழந்தைகளை ஆராய்ந்தபோது இந்த அளவின் சராசரி வெகு நெருக்கமாகவே இருந்தது. கூரிய அறிவுள்ள குழந்தைகளின் பேச்சில், ஒரு பேச்சின் சொல் எண்ணிக்கை வெகு அதிகமாக இருந்தது. இருபது குழந்தைகளை எடுத்துக்கொண்டு, அரை வருடத்துக்கு ஒருமுறை, ஒவ்வொரு வரும் அடுத்தடுத்துப் பேசிய 50 பேச்சுக்களின் சொல் அளவை ஆராய்ந்தார் மெக்கார்த்தி (Macarthy, 1930). 18 மாதம் முதல் 54 மாதம் வரை (குழந்தைகள் பலவகைச் சமூக, பொருளாதார

நிலையிலிருந்து தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டவர்கள்; அவர்கள் நுண்ணறிவு ஈவு—ஒவ்வோர் அரைவருடத்திலும்—103 முதல் 112 வரை இருந்தது). ஒவ்வொரு பேச்சின் சொல்லளவுச் சராசரியும் 18 மாதத்தில் 1·2 ஆக இருந்து, 54 ஆம் மாதத்தில் 4·6 ஆக உயர்ந்தது தெரிந்தது. இவர்களைவிட அறிவு மிக்க குழந்தைகளிடம் இதே ஆராய்ச்சி நடந்தது; குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி விளையாட்டு மைதானத்திலும், அவர்கள் ஒருவரோடு பேசும்போதும் இது நடந்தது; 18 மாதச் சொல் சராசரி அளவு 3·7; 54 மாத அளவு 9·5.

குழந்தையின் வளர்ச்சி முன்னேற ஏறப் பெயர், வினை, வேறு அமிசங்கள் இவற்றால் நிரம்பிய வாக்கிய வெளியீடு அதிகரித்துக் கொண்டே போகிறது. பல முற்றுவினை கொண்டே வாக்கியச் சேர்க்கைகளால் அமைந்த பேச்சும் அதிகரிக்கிறது. என்றாலும், பள்ளி புகும் முன்பருவத்தில் ஒரு முற்றுவினை கொண்ட வாக்கியங்களே பேச்சில் வெகு அதிகமாகக் காணப்படுகின்றன (ஃபிஷர்-Fisher, 1934).

இந்த வளர்ச்சிப் பருவத்தில், குழந்தையின் மொழி வளர்ச்சி சம்பந்தமான திறன், பொதுவாக அதன் மனத் திறன் வளர்ச்சியைப் பொறுத்ததாகவே இருக்கும். மற்றவற்றோடு சொல் முடிவுகள், வினைகள், இறந்த காலம் (இரண்டு வயதில் இந்தத் திறன் குறைவாகும்), எதிர் காலம் இவற்றின் உபயோகம் மிகுந்து காணப்படும்.

பின்னர் காணும் மொழி வளர்ச்சி

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி நிலைக்கு அப்பால் குழந்தையின் மொழி முயற்சி, போகப் போகப் பலதுறைப்பட்டதாகிறது. குழந்தையின் பள்ளிப் படிப்புக் காரணமாக இந்த மொழித் திறன் வளர்ச்சி அதிக முக்கியத்துவம் பெறுகிறது. அது படிக்கும் போதும் - இதைவிடச் சற்றுக் குறைவாக - எழுதும் போதும் அது மிகப்பல சொற்களையும் பயன்படுத்த நேருகிறது. இவற்றில் பல இதன் பேச்சில் பயன்படுவதே இல்லை. இதனுடைய மொழி முயற்சி, இது சம்பந்தமான எழுத்துக் கூட்டல், இலக்கணம், நிறுத்தப் புள்ளிகள், வாக்கிய அமைப்பு, பத்திப் பிரிவு போன்ற பல பயிற்சிகளால் சிக்கல் அடைகிறது.

சொற்பொருள் அறிவு பெருகுதல்

புதுச் சொற்களைக் கற்பதால் மட்டும் குழந்தையின் மொழி அறிவு வளர்வதில்லை. பழைய சொற்களின் பொருள் செறிவு (Connotation) வரவர நிறையப் புரியத் தொடங்குவதும் மொழி

அறிவு வளர்ச்சியேயாகும். குழந்தை பயன்படுத்தும் பல சொற்களின் முழுப் பொருளையும் அது அறிவதில்லை. அச் சொற்களைப் பயன்படுத்தும் எழுத்தாளன் அல்லது ஆசிரியருக்குப் புரியும் அளவு பொருள் குழந்தைக்குப் புரிவதில்லை. சில சொற்கள் மிகப் பல பொருள்களைக் கொண்டவை ஆகும். இடி என்ற சொல்லை நோக்குவோம். மேலே படுதல், உரலில் இட்டு நசுக்குதல், மேகத்திலிருந்து உண்டாகும் ஒலி என்ற பல பொருள்கள் இதற்கு உண்டு. ஒரு சொல்லுக்கு ஒரே ஒரு பொருள் மட்டும் தெரியும் ஒருவன் கற்றுள்ள சொல் அளவுக்கும், ஒவ்வொரு சொல்லுக்கும் உள்ள பல பொருளும் தெரியும் ஒருவனது சொல் திறமைக்கும் நிறைய வேற்றுமை உண்டு (தேவோஸ், Thevaos 1951).

தெளிவற்ற பொருள்கள்

பள்ளிக்கூட வேலை சம்பந்தமாகப் பல குழந்தைகள் ஆரம்பப் பள்ளி வகுப்புகளில் பல சொற்களைக் கண்டு பயன்படுத்துகிறார்கள். ஆனால், அவர்களுக்கு இவற்றின் பொருள் தெளிவாகத் தெரிவதில்லை. எட்டாம் வகுப்புக்குக் கீழ் உள்ள வகுப்புக் குழந்தைகள் சம்பந்தமாக ஓர் ஆராய்ச்சி நடந்தது. இவர்களில் 100-க்கு 40 பேருக்கு, 'வேற்று நாட்டில் குடியேறியவர்', 'வரி', 'மந்திரி', 'வெளிநாட்டுத் தூதுவர்', 'தேசீய அடிப்படைச் சட்டம்' போன்ற சொற்களின் சரியான பொருள் தெரியவே இல்லை (ஸ்காட்டும் மயர்ஸும்-Scott and Myers, 1951).

குழந்தைகள் புரிந்து கொள்ளும் திறமையின் பல படிகளையும் இந் நூல் ஆசிரியர் எழுதிய (இன்னும் வெளியாகாத) நூல் ஒன்றில் பட விளக்கமாகக் காணலாம். மற்றவற்றோடு வேலை நிறுத்தம் என்றால் பொருள் என்ன என்று குழந்தைகளைக் கேட்டார்கள். சில குழந்தைகளுக்கு வேலை நடக்காமல் நிற்பது என்ற பொருள் மட்டுமே தெரிந்திருந்தது. ஆனால், நான்கு முதல் ஆறு வகுப்புவரை படித்த குழந்தைகளில் பெரும்பாலோருக்கு இதற்குள்ள வேறு பொருள்களும் தெரிந்திருந்தன. வேறு சிலர், 'சிலர் சாளரங்களை உடைத்துப் போலீஸாரின்மேல் கல் எறிவது இது' என்று சொன்னார்கள்; 'இது அக்கிரமம், அநியாயம்' என்று எழுதிய கொடிகளைப் பிடித்துக்கொண்டு கடைகளுக்கு முன் கூட்டமாக நின்று கூச்சலிடுவது என்றனர் சிலர்; 'முதலாளிகளுக்கும் தொழிலாளிகளுக்கும் தகராறு ஏற்பட்டுத் தொழிலாளர் வேலை செய்யாமல் நின்று விடுவது' என்று சிலர் இன்னும் சற்றுப் புரிந்துகொண்டு சொன்னார்கள்; இன்னும் நன்கு புரிந்த குழந்தைகள் தகராறு இருப்பதைச் சொன்னதோடு, யாருக்கும் யாருக்கும் தகராறு, என்ன என்ன விஷயங்களில் தகராறு (அதிகச்

சம்பளம், குறைந்த வேலைநேரம் போல) என்பதையும் சொன்னார்கள்; இன்னும் சற்றுப் புரிந்த நிலையில், வேலை நிறுத்தத்தில் என்ன என்ன நேரிடும், அதில் அடங்கிய பிரச்சினைகள் எவை? என்பவற்றைச் சொன்னதோடு, 'வேலை நிறுத்தத்துக்கு முடிவு காண்பது எப்படி?', 'இதனால் தொழிலுக்கு ஏற்படும் நஷ்டம் என்ன?' 'தொழிலாளர்கள் வென்றால் பொருளின் விலை ஏறும்' என்பது முதலியவற்றையும் சிலர் சொன்னார்கள்.

மொழியால் தெரியும் குழந்தையின் மன வளர்ச்சியும் சமூக நிலையும்

குழந்தை ஒன்று பேசத் தொடங்கியவுடன், அதன் மன இயக்கம், அக்கறைகள், அது வசிக்கும் சமூகம், அதன் சூழ் நிலை, இவற்றுக்கு அது துலங்கும் வகை, இவைகள் எல்லாமே அதன் மொழியில் பிரதிபலிக்கின்றன.

'நான், நீ' சுட்டுச் சொற்கள் வெளிப்படத் தொடங்கும்போது, 'நான்' என்பதன் பல உருவங்களே நிறையப் பேச்சில் வெளி வருகின்றன. இரண்டு முதல் ஐந்து வயதுவரை உள்ள குழந்தைகளை ஸ்மித் (1931) என்பவர் ஆராய்ந்தார். 'நான்' என்பது 2543 தடவை வெளிவரும் நேரத்தில், 955 தடவைதான் 'நீ' வெளி வந்தது என்பதை அவர் கண்டார். ஆரம்ப வயதுகளில் மற்றச் சுட்டுச் சொற்களைவிட, 'நான்' என்பதன் உபயோகமே வெகு அதிகம். பள்ளிக்கூடம் புகுவதற்கு முன்பருவம் வரையிலும் இப்படியேதான் (இதற்குப் பிறகும்கூட இந்த முறையே தொடர்கிறது). ஆனால், பள்ளிக்கூடம் புகும் முன் பருவத்தில் வயது ஏற ஏற, 'நான்' என்பதனோடுகூட 'நீ', 'அவள்', 'அவன்', 'அது' என்ற சுட்டுச் சொற்களைப் பயன்படுத்தும் முறையும் அதிகரிக்கிறது. குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி விளையாட்டு மைதானத்தில் இரண்டு வயது, மூன்று வயது குழந்தைகளின் (நுண்ணறிவு ஈவு, சராசரிக்கு மேல் உள்ளவர்) சுதந்திரப் பேச்சை ஆராய்ந்த போது ஒவ்வோர் அரை ஆண்டுக் காலத்திலும் கண்ட சுட்டுச் சொல் வெளியீட்டு அளவை 16ஆம் அட்டவணை சுருக்கிக் காட்டுகிறது.

அட்டவணை 16 : குழந்தைகளின் பேச்சு வார்த்தைகளில் சுட்டுச் சொல் பயன்பட்ட அளவு[1]

வயது: மாதங்கள்	24-29	30-35	36-41	42-47
குழந்தைகளின் எண்	11	11	11	11
ஆராய்ச்சியின்போது பேசிய சொற்களின் மொத்தம்	13,124	22,016	46,624	64,352
பயன்பட்ட சுட்டுச் சொற்கள்:				
நான் முதலியவை	1,442	2,991	5,692	5,753
நீ ,,	94	468	1,770	2,372
நாம் ,,	28	177	406	881
அவன், அவள் ,,	33	187	437	698
அது ,,	155	567	1,206	1,485
அவை, அவர்கள் ,,	24	58	139	266

[1] 'மொழி வளர்ச்சி முறை : பேச்சும் சொல் அளவும் வளர்தல்', குழந்தை வளர்ச்சி (1938), 9: 243-259 அநுமதி பெற்ற வெளியீடு, ஏ. டி. ஜெர்சில்டும், ஆர். ரிட்ஸ்மனும் எழுதிய புத்தகத்தின் தழுவல்.

சிறு குழந்தைகள் பேசும்போது 'நான்' என்ற சுட்டும் இன மும் மிகுதியாக வெளிவருவதை நாம் புரிந்துகொள்ள முடியும். குழந்தையின் உந்துகள், ஆசைகள், முயற்சிகள், இன்பங்கள், துன்பங்கள், வலிகள் இவைகளே அதற்கு மிக நெருங்கியவை களாகவும் வெகு தெளிவாகவும் இருக்கின்றன. மற்றவர்களைப் பற்றிய அக்கறை அதற்குக் குறைவுதான். தன் செயலே குழந் தைக்கு முக்கியம் என்பதை அதன் மொழி நன்கு காட்டுகிறது. அடிக்கடி பேச்சில் 'நான்' பயன்படுவதால் மட்டும் அன்று; அதனுடைய கருத்துக்கள், கேள்விகள், வேண்டுகோள் இவற் றின் இயல்பும், இவற்றை வெளியிடும் தொனியும்கூட இந்த உண்மையை நன்கு காட்டுகின்றன. என்றாலும், குழந்தை பேசத் தொடங்கியது முதல் - பேச்சே இதன் அறிகுறிதானே - சமூகத்தில் பழகவேண்டும் என்ற ஆவலையும், சூழ்நிலையோடு ஒத்துப்போக விரும்பும் இயல்பையும் இந்தப் பேச்சே காட்டு கிறது. விளையாட்டு மைதானத்தில் குழந்தைகளின் பேச்சை ஆராய்ந்த ஃபிஷர் இந்த உண்மையை அழுத்தமாகக் கூறியிருக் கிறார். புரியும் பேச்சை மூன்று தலைப்பில் வகைப்படுத்தினார்கள்: (1) நான் எழுவாய்: 'நான் முதல்வனாக விரும்புகிறேன்', (2) மற்ற வர் எழுவாய்: 'மேரி வந்துகொண்டிருக்கிறாள்', (3) ஒருபொருள் எழுவாய்: 'வண்டி அங்கே போகிறது.' மூன்றில் ஒரு பங்கு பேச்சு முதல் வகையைச் சேர்ந்ததாக இருந்தது. குழந்தையின் பேச்சில் 'நான்' என்பது நிறைய இருந்தாலும், பிறரோடு பழகும் ஆவல் அதில் கலந்தே இருக்கிறது; அந்தப் பேச்சுப் பிறரை நோக்கியதுதானே.

பிரெஞ்சு மொழி பேசும் குழந்தைகளை ஆராய்ச்சி செய்த பியாஜே (Piaget, 1932) என்ற ஆராய்ச்சியாளர் ஒருவர், தன் மயப் பேச்சு (Egocentric), சமூக இயல்பினன் பேச்சு (Socialized) இவற்றுக்கு வேற்றுமை காட்டுகிறார். தன்மயப் பேச்சில் கருத்துப் பரிமாற்றம் நோக்கமே அல்ல; எதிராளியின் கருத்தைத் தெரிந்துகொள்ளும் நோக்கமும் இல்லை; இது ஒருவகைத் 'தன் பேச்சு' அல்லது 'போலி உரையாடலே' ஆகும். சமூக இயல் பினன் பேச்சில், பேசுகிறவர் உண்மையாகவே எதிராளியை நினைத்துப் பேசுகிறார்; அவரது கருத்துக்கு மதிப்புக் கொடுக் கிறார்; கருத்துக்களைப் பரிமாறிக் கொள்ளவும், பொருளில் பங்கு கொள்ளவும் ஆசை இதில் தெரிகிறது. 'சிறு குழந்தைகள் பெரிய வர்களைப்போல் அல்லாமல், தந் நோக்கு அதிகம் உள்ளவர்க ளாகவே இருக்கிறார்கள். 'கருத்துப் பரிமாற்ற நோக்கம் இவர்கள் உரையாடல்களில் குறைவுதான்' என்பது பியாஜேயின் கருத்து. ஏழு, எட்டு வயதுவரையில் குழந்தைகளிடம் கருத்துப் பரிமாற்ற நோக் கமே மிகமிகக் குறைவு; எதிராளியின் கருத்துக்கு மதிப்புக்கொடுக் கும் நோக்கம் மிகக்குறைவுதான் என்பது பியார்ஜேயின் முந்திய

ஆராய்ச்சிக் கருத்தாகும். ஏழு, எட்டு வயதுக்கு முன்னமே குழந்தைகளிடம் சமூக நோக்கப் பேச்சு கிளம்புகிறது என்பது வேறு சில ஆராய்ச்சியாளர்களின் கருத்து (மெக்கார்த்தி, Mccarthy 1936). இரண்டு மூன்று வயது குழந்தைகள் பலரிடம் 'சமூக நோக்குப் பேச்சு' இடம் பெற்றதைப் பல ஆராய்ச்சியாளர்கள் கண்டிருக்கிறார்கள். குழந்தைகளின் மன முதிர்ச்சியைப் பொறுத்துத்தான் பிறர் கருத்தைப் புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றலும் கருத்துப் பரிமாற்ற ஆற்றலும் வளர்கின்றன.

மொழி ஆற்றல் பெறுவதற்கும் வளர்ச்சிக்கும் காரணமான அமிசங்கள்

கற்றலும் வளர்ச்சியும்: முதிர்ச்சி காரணமான வளர்ச்சிக்கு-பயிற்சி காரணமான வளர்ச்சியினின்றும் வேறுபட்டது - மொழி ஆற்றல் முன்னேற்றத்தின் ஆரம்ப நிலையில் முக்கியமான பங்கு உண்டு; இதை இரண்டாம் அத்தியாயத்தில் பார்த்தோம். மொழியை உபயோகிக்கும் ஆற்றல் நிறைவு பெறுவதற்கு முக்கிய மான துணை கற்றல்தான் என்பது நன்கு தெரிந்த ஒன்று.

சமூகப் பொருளாதார நிலையையும் நண்பர்களின் வயதையும் பொறுத்த மொழி

வாக்கியங்களின் நீளம், அதிக வினாக்கள், சொற்களின் அளவு இவற்றில் சமூகப் பொருளாதார உயர்நிலையில் உள்ள குழந்தைகள் தாழ்நிலையில் உள்ள குழந்தைகளைவிட அதிக ஆற்றல் பெற்றவர்களாக இருக்கிறார்கள் என்பதைப் பல ஆராய்ச்சிகள் காட்டியிருக்கின்றன. இந்த வேற்றுமைக்குக் காரணம் அறிவின் உயர்வு தாழ்வாக இருத்தல் கூடும்; என்றாலும், சமூகப் பொருளாதார உயர்நிலைக் குடும்பம் என்றாலே (இதன் பொருள் கல்வி அறிவு உயர்ந்த சூழ்நிலை என்பதே ஆகும்)-அறிவுக் கூர்மையை விலக்கிப் பார்த்தாலும்—அந்தக் குழந்தைகளுக்குச் சில அதிக மொழிப்பயிற்சி வசதிகள் இருக்கத்தான் இருக்கும். ஆரம்பத்திலும் அதிகமாகவும் முதிர்ந்தோருடன் பேசிப்பழகும் வாய்ப்புள்ள குழந்தைகளின் மொழி வளர்ச்சி, தம்மைப்போன்ற சிறுவர்களோடு மட்டுமே பழகும் குழந்தைகளின் மொழி வளர்ச்சியை விட முன்னேறி நிற்பதற்குச் சான்று இருக்கிறது.

இரட்டையர், ஒற்றையர் மொழி

ஒற்றையர்களைவிட இரட்டையர்களின் மொழி வளர்ச்சி முன்னேற்றம் இரண்டு முதல் ஐந்து வயதுவரை குறைவாக இருப்பதாகவே தெரிகிறது (டே - Day, 1932a, 1932b; டேவிட்,

David 1937). இதற்குக் காரணமாக மரபு ஓரளவு இருக்கக்கூடு மாறுலும், சூழ்நிலைக்கும் இதில் பங்கு உண்டு என்பது உறுதி. இரட்டையர் தமக்கிடையே கருத்தைப் பரிமாறிக்கொள்ள வெகு சில சொற்களே போதுமானவைகளாகத் தோன்றுகிறது. அவர்களே வெளியாரிடம் இவ்வளவு குறைந்த சொற்களால் கருத்தைப் பரிமாறிக்கொள்ள முடியாது. முகக் குறிகள், சைகைகள், ஒற்றைச் சொற்கள், பொருள் பொதிந்த முணுமுணுப்புக்கள் போன்றவைகளே இவர்களிடையே சொற்களாகவும் வாக்கியங்களாகவும் பயன்படுகின்றன—நெருங்கிய பழக்கம் காரணமாக.

பால் பற்றிய வேற்றுமைகள்

பல ஆராய்ச்சிகளில் பெண் குழந்தைகள், பையன்களை மொழி வளர்ச்சி ஆற்றல் சிலவற்றில் முந்தி நிற்பது தெரிகிறது. பேச்சின் அளவு, பயன்படுத்தும் பலவகைச் சொற்களின் எண்ணிக்கை, வாக்கியங்களைப் பயன்படுத்தல், இவர்களிடையே காணப்படும் வேற்றுமைகளில் ஆராய்ச்சிக்கு ஆராய்ச்சி வேறுபாடு தென்படுகிறது. பெண்கள் ஆண்களை மீறி நிற்பது என்ற முடிவுக்கு விலக்குகளும் தென்பட்டிருக்கின்றன. பெண்ணினிடம் இந்த ஆற்றல் மிகுந்து தோன்றுவதற்குக் காரணம் பின்னுள்ளதாக இருக்கலாம் என்று மக்கார்த்தி (Mccarthy, 1953) கருதுகிறார். தாயோடு பழக அதிக வாய்ப்பும் வசதியும் பெண்ணுக்கு அதிகம்; ஆணுக்கு அவ்வளவு அதிகம் இல்லை. ஆரம்பப் பள்ளி நிலையில் படிப்பதில் கஷ்டம் உள்ள ஆண் மக்களே பெண் மக்களை விட அதிகமாக இருப்பது தெரிகிறது. ஆனால், இதற்குக் காரணம் வெறும் மொழி வளர்ச்சி ஆற்றல் மட்டுமன்றி, வேருகவும் இருத்தல் கூடும்.

மொழியும் அறிவும்

திட்டமிட்ட நுண்ணறிவுச் சோதனைகளால் அளந்தபோது, மொழி ஆற்றலுக்கும் அறிவுக்கும் நேர் விகிதத் தொடர்பு இருப்பது தெரிகிறது. ஆனால், நுண்ணறிவுச் சோதனைகளில் பல சொற்களைப் புரிந்து கொள்வதும் பயன்படுத்துவதும் முக்கியமான இடம் பெறுவதால், இந்தத் தொடர்பின் பொருள் இன்னது என்பதை உறுதியாக முடிவுகட்ட முடியவில்லை. சொல்லாலான நுண்ணறிவுச் சோதனை ஒன்றில் வெற்றி பெறுவதற்குக் காரணம் குழந்தையின் சொல்லாற்றல் தானு? அல்லது இந்தச் சொல்லாற்றலுக்கே காரணம் அறிவுக் கூர்மைதானு? இரண்டு வகையாகவும் இருத்தல் கூடும். இந்தத் தொடர்பு வெகு கணிசமாக இல்லை. எனவே, ஆரம்ப மொழி வளர்ச்சி ஆற்றலைக் கொண்டு, அறிவுக் கூர்மையை நிச்சயமாகக் கணித்து விட முடியாது. ஏதோ தோராயமாக வேண்டுமானுல் சொல்லலாம்.

இரு மொழிகள்

இந்த நாட்டிலும் சரி; வேறு நாடுகளிலும் சரி; பல குழந்தைகள் இரண்டு மொழி கற்க வேண்டிய அவசியம் ஏற்படுகிறது. பெரும்பாலும் வேற்றுமொழி ஒன்றை வீட்டில் பயன்படுத்தும் பெற்றோருக்கும் (சற்றுக் குறைவான அளவில்), வேற்றுமொழிப் பயிற்சியைப் பள்ளியில் எப்போது தொடங்க வேண்டுமென்று தீர்மானிக்க வேண்டிய ஆசிரியர்களுக்கும் இந்த இரண்டு மொழி அவசியம் ஒரு பிரச்சினையைக் கிளப்புகிறது.

உலக மக்களிடையே போக்கு வரவு வசதியும் தொடர்பும் அதிகரிக்க அதிகரிக்க, பலருக்கு இரண்டு அல்லது அதிக மொழி கற்பது அவசியமாகவே ஆகிவிடும். பள்ளிப் படிப்புக்காக மட்டும் வேண்டிய ஒன்றாக இந்தப் பழைய நிலை மாறிவிடும்.

இரண்டு மொழிகளைக் கற்கவேண்டிய அவசியம் குழந்தைகளுக்குப் பல வகைகளில் ஏற்படுகிறது; இரண்டு மொழி வழங்கும் வீட்டிலோ, சமூகத்திலோ வசிக்க நேரிடும் ஒரு குழந்தை, நடைமுறை அவசியம் காரணமாக அந்த இரண்டு மொழிகளையும் கற்க வேண்டியதாகிறது. என்றாலும், ஏதாவது ஒன்றில்தான் அது திறமை மிக்கதாக இருக்கும். இரு மொழிப் பயிற்சியில் சுவையான பல சேர்க்கைகள் இருக்கின்றன. இரண்டு மொழிகளையும் புரிந்துகொண்டு பயன் படுத்தவும் முடியும்; இரண்டையும் பேசவும் முடியும். ஆனால், எழுதும் ஆற்றல் ஒன்றில் மட்டுமே உண்டு; இரண்டு மொழியும் புரியும்; ஆனால், ஒன்றை மட்டுமே பேச முடியும்.

இரண்டு மொழி கற்கவேண்டிய குழந்தையின் மொழி முன்னேற்றம்— சிறு பிராயத்தில் —ஒரு மொழிமட்டும் கற்க வேண்டிய குழந்தையின் மொழி முன்னேற்றத்தைவிடக் குறைவாகவே இருக்கும் (ஸ்மித் - Smith, 1931, 1935, 1949).

அமெரிக்காவிலேயே பிறந்து வளர்ந்த பெற்றோரின் குழந்தைகளையும், வெளி நாட்டில் பிறந்து வளர்ந்த பெற்றோரின் குழந்தைகளையும் ஒப்பிட்டபோது, இருவரிடையேயும் சராசரி அறிவிலும் சரி, வயதுக்கேற்ற படிப்பிலும் சரி, கணிசமான வேற்றுமை ஒன்றும் காணப்படவில்லை (ஆர்ஸீனியன்—Arsenian, 1937). பள்ளி புகு முன்பருவக் குழந்தைகளுள் மேற்சொன்ன இருவகையாருள்ளும் ஒருவரோடு ஒருவரை இணைத்து நுண்ணறிவுச் சோதனை நடத்தினார் டார்ஸி (Darcy, 1946). செயற் (Performance) சோதனையில் இருமொழிக் குழந்தைகள் நல்ல

வெற்றி பெற்றனர்; ஆனால், மொழி ஆற்றல் அதிகமாக வேண்டிய சோதனையில் (ஸ்டான்போர்டு - பினே சோதனை - Stanford-Bunei Test) வெற்றி குறைவாகவே இருந்தது.

போர்டோரிகோவைச் (Puertorico) சேர்ந்த குழந்தைகளைத் திடீரென்று ஆங்கிலம் மட்டும் வழங்கும் பள்ளியில் சேர்த்தபோது, அவர்களிடம் ஒதுங்கி நிற்கும் மனப்பான்மையும், பாடங்களில் அக்கறை குறைந்த மனப்பான்மையும் தோன்றியதை அனாஸ்டாஸியும் கார்டோவாவும் (Anastasi and Cardoue, 1953) கண்டார்கள். மன ஆற்றல் சம்பந்தமான சோதனைகள் இதுபோன்ற இரு மொழிக் குழந்தைகள் மட்டமாக இருப்பதற்கு இந்த ஒதுங்கு மனப்பான்மையும் ஒரு காரணமாக இருக்கலாம் (ஸ்போர்ல்-Spoerl, 1944 பார்க்க).

குழந்தை ஒன்றின் சமூக, மனவெழுச்சிச் சமாளிப்பை இரு மொழி அவசியம் எவ்வாறு பாதிக்கிறது என்பதை நிச்சயமாக அறிய முடியவில்லை. வேற்றுமொழிச் சூழ்நிலையில் வளர்ந்த குழந்தை ஒன்று-சில சமயங்களில்-மற்றவரால் பிடுங்கலுக்கு உட்பட்டுக் குழுவிலிருந்து விலக நேர்ந்தாலும் நேரலாம். அதனுடைய இணை வயதினர் அதனைப் பிரித்து ஒதுக்கா விட்டாலும், அதனுடைய சூழ்நிலை, மொழி ஆற்றல் பற்றிய கூச்சம் அதற்கே ஏற்படலாம்; இதனால் அது பேச நேரும் போது (வினவுக்கு விடை சொல்ல) பயந்து பின் வாங்கலாம் (சில சமயம் வெகு துணிச்சலும் காட்டலாம்); ஒரு மொழி அறிவிலிருந்து இன்னொரு மொழி அறிவு பெறும் நிலையில் அது இருந்தாலும், வேற்றுமொழியின் உச்சரிப்பு அழுத்தங்கள், மொழி உருவங்கள் இவை இன்னும் முற்றும் நீங்கா விட்டாலும், வேற்று மொழியில் சிந்திக்கும் (thinking) இயல்பு இன்னும் மாறாவிட்டாலும், இத்தகைய பிற்போக்கு அல்லது துணிச்சல் ஏற்பட அதிக இடம் உண்டு.

ஒரு மொழிச் சூழ் நிலையிலிருந்து வந்து, பள்ளிக்கூடத்தில் வேறொரு மொழி கற்கும் அவசியம் நேரும் குழந்தை ஒன்றின் பிரச்சினைக்கும், அந்தச் சமூகத்தில் வழங்கும் மொழி தாய் மொழியாக இருக்க, பள்ளிக்கூடத்தில் வேற்று மொழி ஒன்றையும் கற்க நேரும் குழந்தை ஒன்றின் பிரச்சினைக்கும் வேறுபாடு உண்டு. ஏதாவது ஒரு செயலோடு இணைத்து (Functional way) வேற்று மொழியைச் கற்பித்தால், ஆரம்பப்பள்ளி மாணவர்கள் அதை எளிதாகக் கற்க முடிகிறது என்பது சில ஆராய்ச்சியாளர்களின் கருத்து. வயல் வெளிக்குச் சென்று பொதுவான சில செடிகளின் பெயர்களை இரண்டு மொழியிலும் சொல்லிக் கேட்பது, வேற்று மொழி வழங்கும் ஹோட்டல் ஒன்றுக்குச் சென்று, அங்குள்ள

பதார்த்த வகைகளின் பெயர்களை இரண்டு மொழிகளிலும் சொல்லக் கேட்பது போன்றவை இந்த முறை. பள்ளிக்கூடத்தில் ஒரு சிறுவன் எப்போதாவது வேற்று மொழி ஒன்றைக் கற்க வேண்டிய கட்டாயம் ஏற்பட்டால், சிறந்த மொழியைக் கற்கும் பயிற்சி 12 வயதுக்குப் பிறகு தொடங்குவதைவிடச் சுமார் 12 வயதுக்குள் தொடங்கினால், குழந்தை அதைக் கற்பது (முக்கிய மாக அம்மொழியின் உச்சரிப்பு அழுத்தங்களைக் கற்பது) சற்றுச் சுலபமாக இருக்கும். வேற்று மொழி ஒன்றைக் கற்பிக்கப் பள்ளிக் கூடத்தில் பின்பற்றும் தொன்றுதொட்ட முறைக்கும், இயற்கையாக வேற்றுமொழி ஒன்றைப் பழகும் முறைக்கும் மலைக்கும் மடுவுக்கும் உள்ள வேற்றுமை இருக்கிறது. வேற்று மொழி பயிற்றும் திட்டத்தைப் போன்ற வியப்பான—பொருத்த மற்ற—முறை வேறு எந்தப் பாடத்திட்டத்திலும் இல்லை. மொழி ஒன்றைப் பள்ளிக்கூடத்தில் கற்பிக்கும் முறையைப் பின்பற்றி ஒரு குழந்தைக்கு அதன் தாய்மொழி பயிற்ற முயன்றால் பல குழந்தைகள் சரியாகப் பேசக் கற்கவே மாட்டார்கள்.

குழந்தைகளின் வினாக்கள்

பேசத் தொடங்கியவுடன் குழந்தைகள் மிகப் பல வினாக்களை எழுப்புகின்றன. அறியும் ஆவலை நிரப்பிக்கொள்ளவே பெரும் பாலும் வினாக்கள் ; என்றாலும், வேறு பலவகை நோக்கங்களும் வினாக்களுக்கு உண்டு. சமூக உறவு கொள்ளும் ஆவல்; கவனம் பெறும் விருப்பம்; ஆறுதல், உதவி, மன அமைதி இவற்றைப் பெறும் தேவை (கோன்-Coan, 1939). எதிர்ப்பைக் காட்டும் சாதனமாகவும், தமது வெறுப்பைக் காட்டும் சாதனமாகவும் கூடக் குழந்தைகள் விடாமல் கேள்வி கேட்பது உண்டு. தமது மொழி ஆற்றல் பயிற்சிக்காகவேகூட வேறு ஒரு நோக்கமும்—பதில் பெறும் நோக்கங்கூட—இல்லாமல் வினாக்கள் எழுவதும் உண்டு. தன் மொழி ஆற்றலை வளர்த்துக் குழந்தை பயன் படுத்தும் முறைகளுள் வினாக்களும் ஒன்றாகும்.

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி மாணவர்களிடையே வயது ஏற ஏற, எழும் வினாக்களும் மிகுவது பற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்று நடை பெற்றது (2 முதல் 15 சதவிகித ஏற்றம்—ஃபிஷர் செய்த ஆராய்ச்சி, 1934). 38 மாத வயதில் மணி ஒன்றுக்கு 31 வினாக்கள் எழுந்த தாகக் கணக்கிட்டார் பிரான்டன்பர்க் (Brandenberg, 1915); இரண்டு வயதில் வினாக்கள் பேச்சின் 2 சதவிகிதம் இருந்தன; மூன்று முதல் எட்டு வயது வரை 25 சதவீதம் முதல் 20 சதவீதம் வரை இருந்தன என்று மற்றொருவர் கணக்கிட்டார். குழந்தை ஒன்று, தனக்கு வாய்ப்பு மட்டும் கிடைத்தால் ஒரு வாரம் அல்லது மாதத்தில் கணக்கற்ற வினாக்களை எழுப்பி விடும் என்பது மட்டும் உறுதி.

அவர்கள் மொழித்திறமை, அக்கறை இவற்றைப் பொறுத்து வினுக்கள் வேறுபடுகின்றன. மொழி வளர்ச்சியில் பொருள்களின் பெயரை அறியும் முயற்சியில் இருக்கும் குழந்தை 'அது என்ன? இது என்ன?' என்ற கேள்விகளைப் பொருள்களின் தன்மையையும் பெயரையும் அறிந்துகொள்வதற்காக நிறையக் கேட்கும். 'அவர் யார்?' என்ற கேள்விகளை நிறையக் கேட்கும் காலமும் உண்டு; தன் கண்ணில் படுபவர்களைப்பற்றி யெல்லாம் அறிய விரும்பும் காலம் அது. 'ஏன்? எப்படி?' என்று காரணகாரியங்களை அறிய விரும்பும் கேள்விகள், முதல் இரண்டு வகை வினுக்களுக்குப் பிறகுதான் எழும்.

மூன்று முதல் பன்னிரண்டு வயதுவரை உள்ள எழுபத்து மூன்று குழந்தைகளின் 3,650 வினுக்களை அலசிப் பார்த்தார்கள். இவை பெற்ருேர்கள் குறித்த வினுக்கள்; தன் கண்முன் நிகழும் நிகழ்ச்சிகளைப் பற்றிய வினுக்களே 87·8 சதவீதம் இருந்தன. (நினைவுபடுத்திக் கொள்ளும் நிகழ்ச்சி, வெகு நாளைக்கு முந்திய நிகழ்ச்சி அல்லாதவை, இத்தகைய வினுக்கள் 10·8 சதவீதம் இருந்தன. 1·4 சதவீதம் வினுக்களை வகைப்படுத்தவே முடியவில்லை.) புது நிகழ்ச்சி ஒன்று தர்க்க முறையில் தொடரும் பல வினுக்களுக்கு இடமாவது இயல்பாக இருந்தது. என்ருலும், சாதாரண நிகழ்ச்சிகளும் இப்படி வினு வரிசைகளுக்கு இடமாவதும் உண்டு. காரண காரியத் தொடர்புள்ள வினுக்களுக்குச் சிறுமியர்களைச் சிறுவர்களே நிறையப் பயன்படுத்தினர். சமூக உறவு பற்றிய வினுக்களின் எண்ணிக்கையில் சிறுமிகள் சிறுவர்களை மீறி விட்டனர் (டேவிஸ்-Davis, 1932).

குழந்தைகளின் கருத்து வளர்ச்சி சம்பந்தமாக ரஸ்ட் (Rust) என்பவர் செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில் கிடைத்த குறிப்பில் கண்ட பள்ளிபுகு முன்பருவக் குழந்தைகள் கேட்ட வினுக்களின் மாதிரி ஒன்று இங்கே தரப்படுகிறது: (இவர்கள் சராசரிக்கு மேற்பட்ட அறிவுடையவர்கள்.)[1]

4½ வயதுள்ள குழந்தை ஒன்றுக்கு ஆறு வயதுப் பெண் ஒருத்தி பற்றிய கதை சொல்லப்பட்டது. அதைத் தொடர்ந்து எழுந்த வினுக்கள் இவை:

குழந்தை : எனக்கு நாலு வயது, அல்லவா?

தாய் : ஆம், நாலு வயது.

குழந்தை : ஒரு வயது என்ருல் என்ன?

[1] 'காலம், இடம், அளவு இவைபற்றிய குழந்தைகளின் கருத்துக்களின் வளர்ச்சி' என்ற ரஸ்டின் (Rust) நூல் (வெளியாகாதது), (கொலம்பியா பல்கலைக் கழக ஆசிரியர் கல்லூரி). அனுமதி பெற்றது.

தாய் : (விளக்குகிறுள்)

குழந்தை : அது வெகு நீண்ட காலமா?

தாய் : ஆம், நீண்ட காலம்தான்.

குழந்தை : எவ்வளவு நீண்டது?

தாய் : அதை விளக்குவது கஷ்டம்; அது பல நாட்கள் கொண்டது; 365 நாட்கள்! அது நிறைய அல்லவா?

குழந்தை : சரி; எவ்வளவு நீண்டது?

தாய் : உனக்குக் கிறிஸ்துமஸ் எப்போது வந்தது என்று தெரியும் அல்லவா?

குழந்தை : ஓ, தெரியுமே! எனக்கு ஒரு கிறிஸ்துமஸ் மரம் கூட இருந்ததே! ஒரு முறை அது அறையின் மூலையில் இருந்தது; மற்ருெரு முறை அது மேஜையின்மேல் இருந்தது.

தாய் : அது இரண்டு கிறிஸ்து பிறந்த விழாக்கள். ஒரு கிறிஸ்து பிறந்த விழாவுக்கும் மற்ருெரு கிறிஸ்து பிறந்த விழாவுக்கும் இடையே உள்ள காலம் ஒரு வருஷம்.

குழந்தை : ஆமாம், அது நீண்ட காலம்தான். நான் மிகச் சிறியவளாக இருந்தபோதும் ஒரு கிறிஸ்துமஸ் வந்தது. ஒரு வருஷம் என்பது ஒரு பிறந்த நாளா?

தாய் : இப்போது உனக்கு ஒரு பிறந்த நாள் வருகிறது. இதற்கும் இன்னெரு பிறந்த நாளுக்கும் இடையில் உள்ள காலம்தான் ஒரு வருஷம்.

குழந்தை : சரி, மூன்று, பிறகு நாலு. உன் வயது என்ன?

தாய் : முப்பது.

குழந்தை : நீ எப்படி இவ்வளவு உயரம் வளர்ந்தாய்?

இது வேருெரு வரிசைக் கேள்விக்குத் தொடக்கமாயிற்று. குழந்தை தொடர்ந்தாள்:

குழந்தை : எனக்கு முப்பது வயது ஆனதும், நானும் தாய் ஆவேனு?

தாய் : உனக்கு ஒரு குழந்தை பிறந்தால் ஆவாய்.

குழந்தை : எல்லாப் பெண்களுக்கும் குழந்தை இருக்குமா?

தாய் : இல்லை.

குழந்தை : ஏன்?

தாய் : சிலருக்கு உடம்பில் வலுவில்லை. சிலர் வேறு வேலையில் முனைந்து நிற்கிருர்கள். சிலர்......

குழந்தை : இன்னும் மூன்று அல்லது ஆறு வாரங்களில் எனக்கும் முப்பது வயது ஆகிவிடும். எனக்கும்

குழந்தை பிறக்கும். குழந்தைகள் எங்கிருந்து வருகின்றன?

தாய்: விதைகளிலிருந்து.

குழந்தை: விதைகள் எங்கிருந்து வருகின்றன?

தாய்: தாய், தந்தை இருவரிடமிருந்தும்.

குழந்தை: அப்பா இவற்றை எங்கே வைத்திருக்கிறார்?

தாய்: அவை அவர் உடலில் இருக்கின்றன.

குழந்தை: தாய் குழந்தையை வெதுவெதுப்பாக வைத்திருப்பது போல அவரும் அவற்றை வெதுவெதுப்பாக வைத்திருக்கிறாரா?

தாய்: வெதுவெதுப்பாக இருப்பதற்காக அவர் அவற்றைத் தம்முடன் வைத்திருக்கவில்லை. இயல்பாகவே அவை அவரிடம் அமைந்திருக்கின்றன.

குழந்தை: நீ வெகு அறிவாளியாக இருப்பதால். இன்னும் ஆறு வாரத்துக்குப் பிறகு நான் உன்னை மணந்து கொள்கிறேன்.

தாய்: ஆனால்......(தந்தை வருகிறார்).

குழந்தை: அப்பா! எனக்கு ஏதாவது வாங்கி வந்தாயா? (கேள்வி நின்று விட்டது.)

பின் வரும் வினாக்களும் பேச்சும் நான்கு வயதுக் குழந்தை ஒன்றின் காலக்கருத்தை விளக்குகின்றன:

குழந்தை: இது இன்றைக்கா?

ஆசிரியர்: ஆம். ஏன்?

குழந்தை: நாளைய தினம் நாளையா?

ஆசிரியர்: ஆம்.

குழந்தை: ஞாயிறு நான் பிறந்த நாள்.

ஆசிரியர்: அன்று தேதி என்ன, தெரியுமா?

குழந்தை: தெரியும்; அன்று மார்ச் 5 ஆம் தேதி; எனக்கு நான்கு வயது முடிந்துவிடும். அது இவ்வளவு (தன் சொக்காய்ப் பொத்தான்கள் நான்கை எண்ணிக் காட்டுகிறது).

ஆசிரியர்: அது சரி ஃப்ராங்க் (Frank).

குழந்தை: (இரண்டு கைகளையும் விரித்து நீட்டி) ஒரு நாள் நான் இவ்வளவு பெரியவனாய்விடுவேன்.

நாலரை வயது நிரம்பிய மற்றொரு குழந்தையின் பிரச்சினையும் காலம் சம்பந்தமானது:

குழந்தை: இப்போது மணி என்ன?

தாய்: ஆறரை.

குழந்தை : அப்படி யென்றால் என்ன?

தாய் : நீ கேட்பது புரியவில்லையே?

குழந்தை : ஆறரை என்றால் என்ன?

தாய் : மாலை நேரமானால், நீ படுக்கும் நேரம் ஆய்விட்டது; எனக்குச் சாப்பாடு தயாரிக்கும் நேரம் ஆய்விட்டது என்பது பொருளாகும்.

குழந்தை : ஆறரை மணி என்பது எவ்வளவு நீளம்?

தாய் : இன்னும் ஒரு நிமிடம் ஆனால், மணி ஆறு-முப்பத் தொன்று.

குழந்தை : நிமிடம் என்பது பெரியதா?

தாய் : இல்லை; மிகச் சிறியது.

குழந்தை : இவ்வளவு இருக்குமா? (கட்டைவிரல் நுனியையும் சுட்டு விரல் நுனியையும் சேர்த்து ஒரு சிட்டிகை காட்டுகிறது.)

தாய் : நான் என் கடிகாரத்தில் உனக்குக் காட்டுகிறேன்.

குழந்தை : (இரண்டொரு நிமிடம் கடிகாரத்தைக் கவனித்து விட்டுப் பிறகு) எனக்கு உன்னைப் பிடிக்கிறதா, அம்மா? (காலம் பற்றிய பிரச்சினை மறைகிறது.)

இதே குழந்தை மற்றொரு முறை, வார நாட்களைப் பற்றிய வினா வரிசை ஒன்றை, 'காலம் எங்கே போகிறது?' என்ற வினாவோடு முடித்தது.

குழந்தைகள் எழுப்பும் வினாக்களுள் பல மிகவும் கடினமானவை; சிலவற்றுக்குப் பதில் சொல்லவே முடியாது. சில வேளை அவர்கள் வினாவின் விடை அவர்களுக்குப் புரியாத விஷயமாக இருக்கும்; அல்லது அதை முற்றும் கேட்கும் பொறுமை அவர்களுக்கு இருக்காது. (தொலை நோக்கியில் காணும் மக்கள் எங்குள்ளனர்? தரையின் கீழ் ஓடும் ரயில் எப்படி ஓடுகிறது?' என்பன போன்ற வினாக்கள்—இவை மூன்று வயது குழந்தை ஒன்றின் வினாக்கள். சில வேளைகளில் குழந்தை வினாவுக்கு எப்படிப் பதில் அமையவேண்டும் என்பதை நிச்சயிக்கவே முதிர்ந்தோர்களால் முடிவதில்லை. ('கடவுளை ஆக்கியது யார் ?' என்பது போன்ற வினா.)

ஒன்றை அறியவேண்டும் என்ற ஆவல் மட்டுமே வினாக்களின் முக்கியத் தூண்டுகோல் என்று எண்ணிவிடக்கூடாது; வேறு காரணங்களும் இருக்கலாம். அச்சம், கவலை அல்லது மன உளைச்சல் காரணமாக இருக்கலாம். விலங்கு ஒன்றால் அச்சுறுத் தப்பட்ட குழந்தை, அது காணும் புதியவற்றைப்பற்றி 'அதற்கு வாய் உண்டா?', 'அது கடிக்குமா?' என்பன போன்ற கேள்விகள்

கேட்கலாம். ஒரு நாள் பல மணி நேரம் வெளியிடத்தில் வேலை செய்யும் ஒரு தாயின் குழந்தை, தனியே உள்ள குழந்தை அல்லது முதியவர் ஒருவரைக் கண்ட உடனே 'அவர் அல்லது அதன் அம்மா எங்கே?' என்று கேட்கும். தன் தகப்பனுர் குட்டியிலிருந்து வளர்த்துவந்த இரண்டு பன்றிகளை அவர் உணவுக்காகக் கொன்றதைக் கண்ட மூன்று வயது குழந்தை ஒன்று, வெள்ளை யனேயும் கறுப்பனேயும் நீ ஏன் கொன்ருய்? போன்ற பல வினுக்களை எழுப்பியது. பெரியவையாக வளர்ந்து, நன்கு கொழுத்த பிறகு பன்றிகளை மாமிசத்துக்காகக் கொன்றுவிடுவார்கள் என்று பல முறை அதற்குப் பதில் சொன்ஞர்கள். உடனே அது 'என்னேயும் லில்லி(தங்கை)யையும்கூட, நாங்கள் பெரியவர்களான வுடன் கொன்றுவிடுவீர்களா?' என்று கேட்டது. இதற்குச் சில நாட்களுக்குப் பிறகு குழந்தை பின்வரும் வினுக்களைக் கேட்டது: 'இறந்த பிறகு மக்கள் கண்களை மூடிக்கொள்வார்களா?' இப்படி ஒரு கேள்வி கேட்ட பிறகு, அது உறுதியாகப் பின்வருமாறு கூறியது: 'நான் இறந்த பிறகு கண்களை மூடிக்கொள்ளவே மாட்டேன். சுற்றிச் சுற்றி ஓடப்போகிறேன்.' (சாவை எதிர்க்கும் மனப்பான்மையை இந்தப் பேச்சில் காண்கிருேம்.) 'சாவு என்ற கருத்தே அதனைப் பாதித்திருக்கவேண்டுமேதவிர, பன்றிகளின் சாவு அல்ல' என்பது பின்னுல் அது பன்றி மாமிசத்தின் பகுதி களைப் பெயர் சொல்லிச் சுவைத்துத் தின்றது காட்டியது.

சாவைப்பற்றி விளங்காமல் மயங்கிய ஒரு குழந்தையின் வினுக்களை இங்கே காணலாம்: [ரஸ்டின் (Rust) ஆராய்ச்சியி லிருந்து]

குழந்தை : (நாலரை வயது): அம்மா! செத்த அம்மா என்ருல் என்ன?

தாய் : செத்துப்போனவள் நடக்கவோ, பேசவோ மாட்டாள் என்பதாகும்.

குழந்தை : அப்படியானுல், குழந்தைகள் என்ன செய்வார்கள்?

தாய் : அம்மா இறந்துவிட்டால், குழந்தையை அப்பா கவனித்துக்கொள்வார்; அல்லது சிற்றன்னை கவனித்துக்கொள்வாள்.

குழந்தை : நீயும் என்ருவது செத்த அம்மாவாக ஆய்விடுவாயா?

தாய் : ஆமாம்! என்ருலும், நீண்டகாலம்வரை நான் அப்படி ஆகமாட்டேன் என்று நினைக்கிறேன்.

குழந்தை : வெகு நீண்டகாலம் வரையிலா?

தாய் : ஆமாம்.

குழந்தை : நீ சாவதை நான் விரும்பவில்லை; இப்படியே நீ என்னோடு இருப்பதையே விரும்புகிறேன்.

தாய் : நான் சாவதற்குள் நீ பெரியவள் ஆகிவிடுவாய்.

குழந்தை : வெகு நாட்களுக்குப் பிறகா?

தாய் : ஆமாம்.

குழந்தை : சாவது என்றால் என்ன அம்மா?

தாய் : இருதயத் துடிப்பு நின்றுவிடும்; நீ மூச்சு விடாமல் அசையாமல் படுத்துக்கிடப்பாய்.

குழந்தை : பேசும் சக்திக்கு என்ன நேரும்? உனக்குத் தெரியுமே. உள்ளே உள்ள பேசும் சக்தி?

தாய் : எனக்கு நிச்சயமாகத் தெரியாது. வேறு ஓர் உல கத்தில் வசிப்பதாகச் சிலர் சொல்கின்றனர்; சிலர் அப்படி இல்லை என்கின்றனர்.

குழந்தை : (உணர்ச்சிவசப்பட்டு) வேறு உலகத்தில் வசிப்போம் என்றே நான் ஊகிக்கிறேன். ஆமாம்! நீ வெகு வெகு நாட்களுக்குப் பிறகு சாவாய். பிறகு நான் சாவேன். பிறகு இருவரும் கட்டியணைத்துக்கொள்வோம். உன் முகத்தில் சுருக்கம் இருக்காது. அதோ, அந்தப் போக்கிரிப் பூனையைப் பார் அம்மா! அது நம்முடைய கண்ணனல்லவா? (பூனையின் பின் ஓடுகிறது)

முதியவர் ஒருவர் பதில் சொன்ன பிறகும், குழந்தை திரும்பத் திரும்ப அதே கேள்வியைக் கேட்பது இயல்பு. இப்படித் திரும்பத் திரும்பக் கேட்பது கவனம் பெறுவதற்காக இருக்கலாம்; அல்லது குழந்தையின் மனக் கலக்கம் தீராமல் இருக்கலாம். குழந்தையின் வினவுக்குப் பதில் கூறுமுன், அதை நாம் நன்கு புரிந்துகொள்ள வேண்டும். சில வேளைகளில் வினவின் பொருள் வெளிப்படை யாக இராது. இப்படி நன்கு விளங்காத வினக்களுக்கு விடை சொல்லும் விருப்பம் முதிர்ந்தோர் ஒருவருக்கு இருக்குமானால், அவர் ஒத்துணர்வு, பொறுமை, இவற்றை நிறையப் பெற்றவ ராகவும், குழந்தையினிடம் நிறைய அக்கறை உள்ளவராகவும் இருக்கவேண்டும். குழந்தையின் முன் வாழ்க்கை நிகழ்ச்சி தெரியாவிட்டால், சில வினக்கள் புரியவே புரியா. பிற்பகல் நேரத்தில் அடிக்கடி ஒரு குழந்தை, 'நீ மோட்டார் வண்டியை வண்டிக் கொட்டகையில் விடப்போகிறாயா?' என்று திரும்பத் திரும்பக் கேட்டால், 'நீ இன்று மாலை வீட்டில் இருக்கப் போகிறாயா? வெளியே போகப் போகிறாயா?' என்ற கேள்விதான் இது என்று புரிந்தால்தான் அந்த வினு பொருளுடையதாகும்.

குழந்தை விஞ ஒன்றைப் புரிந்துகொள்ளும் முயற்சியில், அதில் இல்லாத பொருளையெல்லாம் புகுத்த முயல்வதும் தவரு கும். ஒரு வீட்டிலிருந்து இரண்டரை வயதுப் பெண் ஒருத்திக்கு அப்போதுதான் ஒரு ரப்பர்ப் பொம்மை கிடைத்திருந்தது. அவள் அதை உயரத் தூக்கி, அப்பா, அம்மா இருவர் முன்னும் பிடித்து, 'என் குழந்தையைப் பாருங்கள்' என்ருள். பிறகு அவள், 'குழந்தை எங்கிருந்து வந்தது' என்ருள். குழந்தை யின் பிறப்பைப் பற்றிய முதல் கேள்வியைக் குழந்தை கேட்டு விட்டது என்று எண்ணிய தந்தை, மிக யோசித்து அதற்குத் தக்க பதில் தயாரிப்பதற்குள், அதன் தாய், 'உல்வொர்த் என் பவரிடமிருந்து' என்று பதில் சொல்லிவிட்டாள். இந்தப் பதிலால் குழந்தை திருப்தி அடைந்தது. தன் பெற்ருேர் அதைத் தனக் காகக் கடையில் வாங்கினுர்களா? அல்லது யாராவது தனக்குத் தந்த பரிசா அது, என்பதை அறியவே குழந்தை விரும்பியது.

கவனம், ஒருமனப்பாடு இவை சம்பந்தமான திறமை

குழந்தை பெரியது ஆக ஆக, அறிவுத் தொடர்புள்ள பேச்சைச் சற்று நேரம் கவனித்துக் கேட்கும் ஆற்றல் குழந்தைக்கு வளர்கிறது. அவசரமான உடல் தேவைகளை மட்டுமன்றி, மற்ற விஷயங்களைக் கவனிப்பதில் குழந்தையின் ஒரு மனப்பாடு மிகக் குறைவாகவே இருக்கிறது. குழந்தை, தன் கண்களை ஏதாவது ஒரு பொருளின்மேல் செலுத்திஞல், ஆரம்பத் தில் அதன் கவனம் விரைவில் மாறக்கூடியதாகவே இருக்கும். குழந்தை வளர வளரத்தான் இந்தக் கவனம் சிறிது சிறிதாக நிலைக்கத் தொடங்கும். ஒருமனப்பாடு தனிப்பட்ட ஆற்றல் அல்ல; அது சூழ்நிலைக்கு ஏற்றபடி மாறும்; அது குழந்தையின் ஊக்கத்தைப் பொறுத்ததல்ல; அதன் அக்கறை, நோக்கம் இவற் றைப் பொறுத்ததே ஆகும். அதன் வளர்ச்சியின் ஒரு நிலையில் குழந்தையின் கவனம் நடப்பதிலோ, சில ஒலிகளைத் திரும்பத் திரும்பச் சொல்வதிலோ நிலைத்திருக்கலாம்; ஆஞல், மற்றவற்றில் இந்தக் கவனம் நிலையில்லாமல் அடிக்கடி மாறலாம்.

வயதுக்கு ஏற்றபடி கவனம் எப்படி மாறுகிறது என்பதைக் கணக்காக அளந்தறிய முடியவில்லை. குழந்தைக்குக் குழந்தை, சூழ்நிலைக்குச் சூழ்நிலை என்று இந்தக் கணக்கு மாறுபடுகிறது. சில சூழ்நிலைகளில் கவனம் நிலைத்து நிற்கும் கால அளவு வளர் வதைக் கணக்கெடுக்க முடியும். ஆராய்ச்சி ஒன்றில் பெட்டிக் குள் இருந்த அசையும் பொம்மை ஒன்றைக் குழந்தைக்குக் காட்டிய பிறகு அதை மூடிவிட்டு, திரும்பவும் அதைத் திறக்கும் வரை பெட்டியைக் கவனிக்கச் சொன்ஞர்கள். ஒவ்வொரு குழந்தையும் பெட்டியை எவ்வளவு நேரம் கவனித்தன என்

பதைக் கணக்கெடுத்தார்கள். சராசரியாக நான்கு வயதுக் குழந்தைகளின் கவனம், பெட்டியின் மேல் 8 வினாடி இருந்தது; ஐந்து வயதில் 17 வினாடி; ஆறு வயதில் 28 வினாடி (மைல்ஸ்-Miles, 1933).

சற்று வேறுபட்ட இயக்க ஆராய்ச்சி ஒன்றும் நடைபெற்றது. ஒரு பெட்டியிலிருந்து வட்டமான வர்ண அட்டைகளை எடுத்து அவற்றை வரிசைகளாக ஒரு மேஜையின்மேல் அடுக்க வேண்டும். இந்த மிகவும் எளிய முயற்சியில், மூன்று வயதில் சராசரி 8 நிமிடம் முதல், ஐந்து வயதில் 9 நிமிடம் வரை இந்தக் கவன அளவு பரவியிருந்தது. (மூன்று, நான்கு, ஐந்து வயதுக் குழந்தைகளுக்கு இடையே காணப்பட்ட வேற்றுமை கணிசமாக இல்லை; குழந்தைக்குக் குழந்தை நிறைய வேறுபாடு இருந்தது.)

திட்டமிட்ட இயக்கம் ஒன்றில் எவ்வளவு நேரம் குழந்தை கவனம் செலுத்துகிறது என்பதை அளப்பது இன்னோர் ஆராய்ச்சி முறை ஆகும். அத்தகைய விளையாட்டு ஒன்றிலேயே கவனமாக, வேறு எதையும் கவனிக்காமல் இருக்கும் நேர அளவு, இத்தகைய ஆராய்ச்சியில் வேறுபாடு நிறையக் காணப்படுகிறது. வயது ஏற ஏற, கவனத்தின் கால அளவு அதிகப்படுவது என்னவோ எல்லா ஆராய்ச்சிகளிலும் கண்ட உண்மை ஆகும்.

தங்களுக்கு இட்ட வேலைகளில் ஒருமனப்பட்டு முயலும் ஆற்றல், வயதேற ஏறக் குழந்தைகளிடம் வளருவது உண்மையானாலும், தொடர்ந்து நிற்கும் விடாப்பிடி இயல்பில் வேற்றுமை காணப்படுகிறது. இரண்டு வயதில் தொடங்கி, அவர்கள் பள்ளி புகும் பருவம் வரை, தாங்கள் ஒரு பணியில் முனைந்து ஈடுபடும் கால அளவு அந்தப் பணியில் அவர்களுக்குள்ள அக்கறையைப் பொறுத்ததாக இருக்கிறதே ஒழிய, வயதைப் பொறுத்ததாக இல்லை. (மோயரும் கில்மரும் எழுதியதைப்பார்க்க: Moyer and Gilmer, 1955.)

குழந்தைப் பருவ நினைவுகள்

ஞாபக சக்தி வளர்ந்த காரணத்தால், நடந்த நிகழ்ச்சி ஒன்றை மனதில் வைத்துப் பின்னர் அதே நிகழ்ச்சியைத் திரும்பக் காணுதபோதும், அதை நினைவுகூரும் ஆற்றலைப் பெறுகிறது. இந்த நினைவாற்றலின் காரணமாகக் குழந்தை ஒன்று தன் வரலாற்றை எழுதி வைத்துக் கொள்வது போல் ஆகிறது. தற்காலத்துக்கும் பழமைக்கும் இடையே ஒரு பாலம் போல் பயன்படுகின்றது. முதிர்ந்தோன் ஒருவனிடம் உள்ள குழந்தைப் பருவ நினைவு, குழந்தைகளின் அனுபவங்களைப் புரிந்துகொள்ள

முயலும் முதிர்ந்தவனுக்குத் தன் குழந்தைப் பருவ நினைவுகள் மிகவும் துணைபுரிகின்றன.

நினைவின் மிக முந்திய சில சான்றுகளை இங்கே முதலில் பார்க்கலாம். வயதான குழந்தைகளும் முதிர்ந்தோர்களும், தங்கள் சிறு வயது அனுபவங்களை நினைவுபடுத்திக்கொள்ளும்போது, அந் நினைவுகளின் இயல்பும் பொருளும் என்ன என்பதைப் பிறகு பார்க்கலாம்.

நினைவாற்றலின் ஆரம்ப அறிகுறிகள்

பிறந்த சில ஆண்டுகள் வரை குழந்தைகள் தினசரி நிகழ்ச்சிகள் பலவற்றை நினைவில் கொள்கிறார்கள்; என்றாலும், சில ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு தங்கள் மிகப் பழைய அனுபவங்களைச் சொல்ல முயலும்போது, இவை நினைவுக்கு வருவதில்லை.

ஒருவர், தன் அருகே வருவது தெரிந்தவுடன் அழுகையை நிறுத்துவதும், குறிப்பிட்ட ஒருவரைக் கண்டவுடன் அவர் தன்னை எடுத்துக் கொள்வதற்குத் தயாராகத் தன்னை ஆக்கிக் கொள்வதும் நினைவாற்றலின் ஆரம்ப அறிகுறிகள் ஆகும். பழகியவர் யார்? பழகாதவர் யார் என்று அறியும் ஆற்றல் போன்றவை பின்னால் தோன்றுகின்றன. கண்பார்வையிலிருந்து மறைந்து விட்ட பொருள் ஒன்றின்மீது கவனம் நிற்பதும், சில விநாடிகளுக்கு முன் தடைபட்ட ஒரு வேலையில் திரும்ப ஈடுபடும் போதும், குழந்தையின் நினைவாற்றலின் அறிகுறியைக் காண்கிறோம்.

நடந்த ஒன்றை மனத்தில் இருத்திக்கொண்டு அதன் அடிப்படையில் குழந்தை ஒன்று தொழில் புரிவதைப் பின்வரும் உதாரணம் விளக்குகிறது: (முதிர்ந்தோரான தொடக்கத்தில் இந்த நிகழ்ச்சி நடந்த நினைப்பே குழந்தைக்கு இல்லை.)

> பத்தரை மாதப் பெண் குழந்தை ஒருத்தி தன்பாட்டி, தாத்தாவைப் பார்க்கப் போயிருந்தாள். அப்போது அவள் தந்தை, மிட்டாய் ஒன்றை மஞ்சத்தின் மெத்தைக் கடியில் ஒளித்து வைப்பதைப் பார்த்தாள். பிறகு அந் தப் பெண்ணை மூன்று நிமிட நேரம் அந்த அறைக்கு வெளியே எடுத்துச் சென்றார்கள். அவள் அந்த அறைக் குத் திரும்பி வந்தவுடன், அந்த மஞ்சத்தருகே தவழ்ந்து சென்று, மெத்தையைத் தூக்கி மிட்டாயை எடுத்துக் கொண்டாள். சில வாரங்களுக்குப் பிறகு மறுபடியும் அவள் அங்கே வந்தபோதும் மஞ்சத்துக்கருகே சென்று (மிட்டாயை எதிர்பார்த்து) மெத்தையைத் தூக்கிப்

பார்த்தாள். அது இல்லாததால் சிணுங்கி அழுதாள். இங்கே தொழிற்பட்டது 'நினைவாற்றல்'தான். பழைய அனுபவத்தை அடிப்படையாகக் கொண்ட 'எதிர் பார்ப்பு' ஒன்று அதனிடம் தொழிற்பட்டது.

குழந்தைப் பருவ ஆரம்ப மாதங்களிலும் ஆண்டுகளிலும் இத்தகைய நினைவு நிகழ்ச்சிகள் மிகப் பல நிகழ்கின்றன. இதற்குப் பிறகுதான் முதுமையில் நிலைத்து நிற்கும் நினைவுகள் ஏற்படுகின்றன.

ஆரம்ப நினைவுகள்

ஒருவனது வாழ்க்கையின் குழந்தைப் பருவ ஆரம்ப நினைவுகள்-பெரிய குழந்தை அல்ல - முதிர்ந்தோரான நிலையில் நினைவு கூரமுடியும் அனுபவங்கள், தன்னளவிலும் விஞ்ஞான நோக்கிலும் வெகு முக்கியமானவை. தம் குழந்தைப் பருவ நினைவுகள் பற்றிய ஆராய்ச்சியில், இதுவரை இதைப் படிப்போர் இறங்காமல் இருந்தால்—மேலே படிப்பதற்கு முன்—தம் வாழ்க்கையின் மிக முந்திய நிகழ்ச்சியில் எவற்றை நினைவுகூர முடியுமோ, அவற்றை எழுதி வைத்துக்கொள்வது சுவை தரும். சிறு வயது அனுபவங்கள் எல்லாவற்றையுமே நினைவுகூர்ந்து எழுத முடியுமானால், அது பல புத்தகங்களை நிரப்பக் கூடியதாகும். ஆனால், நாம் நினைவுகூரக் கூடியவைகளோ சில பத்திகள் அல்லது பக்கங்களை நிரப்பக் கூடிய அளவுதான் இருக்கும்.[1]

ஆரம்ப கால நினைவுகளின் கால அளவு

பிறந்த முதல் ஆண்டு நினைவுகளை, நினைவுகூர முடியும் என்று சிலர் கூறுகின்றனர். இந்தக் கூற்றுக்களை நம்புவதற்கு முன் மேற்கொண்டும் சான்றுகள் தேவை. ஆராய்ச்சி ஒன்றில் (டுடிசாவும் டுடிசாவும்-Dudycha and Dudycha, 1933) தாங்கள் நினைவு கூரக் கூடிய மிகப் பழைய நினைவுகள் எவை என்று கல்லூரி மாணவர்களைக் கேட்டு அறிந்தார்கள். பிறகு, பெற்றோரின் துணையாலும் மற்றவர் துணையாலும் இந்த நினைவுகளையும் அவை நடந்த காலங்களையும் சோதிக்கும் முயற்சி நடந்தது. இந்த ஆராய்ச்சியில் முடிவாகக் கண்ட பழைய நினைவின் சராசரி வயது $3\frac{1}{2}$ ஆகும். இந்த நினைவுகளில் 4 சதவீதம் முதல் ஆண்டு வரைக்கும் சென்றது. 19 சதவீதம் இரண்டாம் ஆண்டு வரை சென்றது. 37 சதவீதம் மூன்றும் வயதுவரையும், 38

[1] வெகு முந்திய நினைவுகள் பற்றிய ஆராய்ச்சி அறிக்கைகளை தாம்ஸனும் விட்ரியாலும் (Thompson and vitryol, 1948), சாரியும் (Charry, 1959) எழுதி வெளியிட்டிருக்கிறார்கள்.

சதவீதம் நான்காம் வயதுவரையும், 2 சதவீதம் ஐந்தாம் வயது வரையும் சென்றன.

மற்ருேர் ஆராய்ச்சி நடந்தது (வால்டு:போகெல்-Waldfogel, 1948). தங்கள் எட்டாம் பிறந்தநாள் வரையுள்ள நிகழ்ச்சி நினைவுகளை எழுதும்படி கல்லூரி மாணவர்கள் கேட்டுக்கொள்ளப் பட்டனர். நினைவுகூரும் இந்த நிகழ்ச்சிகள் நடந்த வயதைக் கூடியமட்டும் சரியாகச் சொல்லும்படியும் கேட்டுக்கொள்ளப் பட்டனர். இந்தச் செய்திகளை எழுத 85 நிமிடம் தரப்பட்டது. பிறகு 85 நிமிஷ ஓய்வு தரப்பட்டது. இந்த அறிக்கையின் ஒரு கோடியில் பத்தே அனுபவங்களை மட்டும் எழுதிய ஒருவரும், மறு கோடியில் 137 அனுபவங்களை எழுதிய ஒருவரும் காணப்பட்ட னர். சராசரி நினைவுகள் 50. நினைவுகளில் மூன்று வயது, அதற்கும் முற்பட்ட வயதுவரை சென்றவை மிகக் குறைவு. நான்கு ஆண் டுக் கால நினைவு இதைவிட அதிகம்; ஐந்தாண்டுக் கால நினைவு இதையும்விட அதிகம்.

மிக முந்திய அனுபவங்களின் எண்ணிக்கையைக் குறைக் கக் காரணமான வளர்ச்சி அமிசங்கள்

தன் அனுபவங்களை நினைவாக்கும் வகையில் உருப்படுத்தும் முயற்சிக்குப் பல தடைகள் குழந்தையின் சூழ்நிலையில் ஏற்படு கின்றன.

முதிர்ந்தோரின் நினைவு பெரும்பாலும் நுட்பமாகவோ—நடந்த நிகழ்ச்சியின் நிழலாகவே—இருப்பதை நாம் முதலில் கவனிக்க வேண்டும். சிறு குழந்தையோ, பருமையாகவே நினைக்கும் இயல் புடையதாகும். நுட்பமாக நினைக்கும் ஆற்றல் (The Abstract Faculty) இன்னும் குழந்தைக்கு ஏற்படவில்லை; முதியவர் அளவுக்கு இந்த ஆற்றல் வளரவில்லை. நினைவாற்றலை இந்த ஆற்றல் குறை கட்டுப்படுத்துகிறது. இது முதலாவது.

குழந்தைப் பருவத்திலும் சரி, பின்னுலும் சரி, நினைவில் நன்கு பதியும் நிகழ்ச்சிகள் மனவெழுச்சி பற்றியவைகளே ஆகும். என்ருலும், இந்த மனவெழுச்சி அமிசத்தை நினைவு கூருவது கடினமாகும். முதிர்ந்தோர் ஒருவர் தம் அனுபவமான மோட் டார் விபத்து ஒன்றை நினைவுகூர்ந்து சொல்லும்போது இதைக் காணலாம். அவருடைய புலன்களில் பதிந்த உடல் சம்பந்தமான (புற) நிகழ்ச்சிகளை அவர் நன்கு சித்திரிக்கலாம்; பார்த்தவை, கேட்டவை இவற்றையும் நன்கு சித்திரிக்கலாம். ஆனுல், அப் போது அவர் மனத்தைப் பற்றியிருந்த கிலியை அவர் நினைவு கூர்ந்து அனுபவிக்க முடியாது. (இப்போது அமைதியாக

'செத்தேவிடுவேன்' என்று பயந்ததாகச் சொல்வார்.) அவர் அனுபவித்த கடுமையான வலியைப்பற்றிச் சொல்வார்; ஆனால், இது வலியைப் பற்றிய கருத்துத்தானே ஒழிய வலி அனுபவம் அல்ல. அனுபவம் ஒன்றின் கருத்தை நுட்பமாக்கி நினைவுபடுத்திக்கொள்வது முதிர்ந்தோரைவிட குழந்தைகளுக்கு மிகவும் அரிய செயல் ஆகும். அனுபவம் மனவெழுச்சித் தொடர்புள்ளதானால், இது இன்னும் கடினமாகும். இது இரண்டாவது.

வயது வந்த குழந்தைகளுக்கும் முதிர்ந்தோர்களுக்கும் மன இயக்க சம்பந்தமான முக்கியக் கருவியாக மொழி அமைகிறது. ஆனால், தன் அனுபவங்களை 'உள்மொழி' (Inner speach) ஆக மாற்றும் ஆற்றலையோ, முதிர்ந்தோர் தம் கருத்தொன்றைப் பிறருக்குத் தெரிவிக்கப் பயன்படுத்தும் மொழியை உருவாக்கும் ஆற்றலையோ குழந்தைகள் பெறுவதில்லை. மொழி வளர்ச்சி வேகத்துக்கும், சிறு குழந்தைப் பருவ நினைவுகூரும் அளவுக்கும் நேர்த் தொடர்பு இருக்கிறது. (வால்டு்ஃபோகெல்-Waldfogel, 1948.) இது மூன்றாவது.

குழந்தையின் வயது குறைவாக இருக்க இருக்க, அதன் கருத்துக்களின் அளவும் குறைவாகவே இருக்கும். எனவே, அதன் அனுபவம் இந்தக் குறைவான கருத்துக்களின் தொடர்புடையதாகவே இருக்கும். இதனால், நினைவுகூரும் ஆற்றலும் குறையும். முதிர்ந்தோர்களான நம் தினசரி, ஆண்டாண்டு நினைவுகளில் பெரும்பாலானவை நம் கருத்துக் கோலங்களோடு— நம் திட்டம், செயல் இவற்றோடு—தொடர்பு கொண்டவை. அந்த அனுபவத்துக்கு முன் நிகழ்ந்தவை, பின் நிகழ்ந்தவை, அதன் காரண காரியம் முதலியவைகளும் நினைவாற்றலுக்கு மிக உதவக்கூடியவை ஆகும். வெகு அசாதாரணமான அல்லது நெஞ்சில் நன்குபதியும் இயல்புள்ள நிகழ்ச்சிகள் அல்லாதவற்றுள், நம் கருத்துக்களுக்குள் முக்கியத்துவம் பெறுபவைகளையே நாம் நினைவுகூரக்கூடும். சிறு குழந்தைக்கும் அதன் அளவில் திட்டம் என்ற ஒன்று உண்டு; காரண காரிய உணர்ச்சியும் உண்டு. என்றாலும், அதற்கு ஏற்படும் அனுபவங்களுள் பல கருத்துக்களோடு மிக இணைந்து நிற்பதில்லை. இது நான்காவது.

குழந்தை ஒன்று, பெரியதான பிறகு (முதியவரான பிறகு) நினைவுகூரத்தக்க அனுபவங்களைச் சேகரிக்கும் ஆற்றல் குழந்தைக்குக் குறைவாக இருப்பது ஏன் என்பதை வளர்ச்சி நோக்கோடு இணைத்து ஓரளவு பார்த்தோம். என்றாலும், வேறொரு பிரச்சினை இருக்கிறது. குழந்தை நினைவு வைத்துக்கொள்ள வாய்ப்புள்ள பல்லாயிரம் அனுபவங்களுள் சிலவற்றை மட்டுமே அது முக்கியமாக நினைவுகூரக் காரணம் என்ன? சிறு வயது

நினைவுகள் பற்றிய வேறு அமிசங்களையும், அவற்றை உண்டாக்கும் சூழ்நிலைகளையும் ஆராயும் அவசியம் இப்போது ஏற்படுகிறது.

சிறு வயது நினைவுகளின் மனவெழுச்சி இயல்பு

மனித இயல்புக்கு உட்பட்ட எல்லாவகை மனவெழுச்சிகளோடும் தொடர்பு கொண்ட நிகழ்ச்சிகளே நம் சிறு வயது நினைவுகளில் அழுந்திக் கிடக்கின்றன. அடிக்கடி தோன்றும் மனவெழுச்சிகளுள் மகிழ்ச்சியும் ஒன்று. இது ஓர் ஆராய்ச்சியில் மொத்தத்தில் 30 சதவீதம் மகிழ்ச்சியாக இருந்தது (வால்டு ஃபோகல்-Waldfogel, 1948). இதற்கு அடுத்தபடியாக இருந்தது அச்சம். அடுத்தபடியாக அடிக்கடி நிகழும் மனவெழுச்சிகள் சினம், துக்கம், கிளர்ச்சி இவைகள் ஆகும். சிறு வயது நினைவுகளை மட்டுமே ஆராய்ந்தபோது அச்சமே அடிக்கடி முன் நின்ற மனவெழுச்சியாகும். மகிழ்ச்சியும் சினமும் இதற்கு அடுத்தபடியாக நின்றன. வியப்பு (அச்சம் பற்றிய வியப்பு), துக்கம், ஏமாற்றம் இவைகளும் காணப்பட்டன (டுடிசாவும் டுடிசாவும்-Dudycha and Dudycha, 1933). சிறுவயது நினைவு ஒன்றுக்கு அச்சம் என்றோ, வேறு ஏதோ மனவெழுச்சி என்றோ பட்டம் கட்டுவது எளிதானாலும், உட்புகுந்து ஆராய்ந்தோமானால், வெகு சிக்கலான மனவெழுச்சிப் பின்னல் ஒன்றையே காண்போம். இதைப் பற்றிப் பின்னால் பார்க்கலாம்,

'தளரா நோக்கு நினைவு' (Memory optimism), 'தளர் நோக்கு நினைவு' (Memory Pessimism).

சிலர் மகிழ்ச்சி தராத அனுபவங்களையே நிறைய நினைவு கூருகிறார்கள். என்றாலும், மகிழ்ச்சி தரும் அனுபவங்களை நினைவு கூருபவர்களே மிகப் பலர் ஆவர். மேலே சுட்டிய ஆராய்ச்சிகள் 50 சதவீதம் மகிழ்ச்சி தருபவை, 30 சதவீதம் தராதவை, 20 சதவீதம் நடுநிலையானவை (வால்டுஃபோகல்-Waldfogel, 1948). முதியவர்கள், சென்ற இரண்டு மூன்று வார அனுபவங்கள்போன்ற மிக அண்மையில் நடந்தவற்றை நினைவுகூருவதாயின் மகிழ்ச்சி தருபவற்றையே நிறைய நினைவுகூருவர். கல்லூரி மாணவர்கள் தங்கள் வாழ்க்கையில் சில வார முன் அனுபவங்களைப் பற்றிச் சொன்னபோது, மகிழ்ச்சி தரும் அனுபவங்களையே நிறையச் சொன்னார்கள். மூன்று வாரங்களுக்குப் பிறகு, இதே அனுபவங்களைத் திருப்பிக் கேட்டபோது, அவர்கள் மகிழ்ச்சி தராத அனுபவங்களைத்தாம் நிறைய மறந்திருந்தார்கள் (ஜெர்சில்டு, 1930, இது இந்த நூல் ஆசிரியர் செய்த பல ஆராய்ச்சிகளுள் ஒன்றன் முடிபாகும்).

பிறர் நோக்கில் குழந்தை நடத்தையையும் குழந்தை நினைவுகளையும் ஒப்பிடுதல்

முதிர்ந்தோர் ஒருவர் தம் குழந்தைப் பருவ அனுபவங்களை நினைவு கூருவதை, அக்காலத்திய அவருடைய நடத்தையோடு (பிறர் அந்த நடத்தையைப் புரிந்துகொண்டதுபோல்) ஒப்பிடுவது ஒரு சுவையான ஆராய்ச்சி ஆகும்.

குழந்தைகளாக இருந்தபோதே ஆராய்ச்சிக்கு உட்பட்ட சராசரி 26 வயதுள்ள 50 முதிர்ந்தோர்களிடம் இந்த ஆராய்ச்சி நடைபெற்றது (ஜயஸ்வால்-Jayaswal, 1955). குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியிலும், பின்னுல் வேறு சூழ் நிலைகளிலும் இவர்களின் நடத்தை, ஊக்கம் குறைந்த ஆட்சிநிலை—பணிவுநிலை (Ascendance—Submission) அளவுக்குக் கணக்கெடுக்கப்பட்டிருந்தது. இந்த அளவோடு ஒப்பிட்டு, அவர்கள் 6 வயதாக இருந்த நடத்தையைக் குறிப்பிடும் அமிசங்களை அந்த அளவுக் கணக்கில் சுட்டிக் காட்டும்படி கேட்டுக்கொள்ளப்பட்டார்கள். இப்படி அவர்களே கணக்கெடுத்துக்கொண்டதில், 52 சதவீதத்துக்கு மேல், குழந்தைப் பருவ நடத்தை நினைவு (மற்றவர் நோக்குப்படி) தவருகவும் நம்பத் தகாததாகவும் இருந்தது. 32 சதவீதம் பேருடையது ஓரளவு நம்பத் தகாததாக இருந்தது. 18 சதவீதம் முதிர்ந்தோர்களின் சிறு குழந்தைப் பருவ நடத்தை(பிறர் நோக்கு) நினைவு அப்போது குறித்த கணக்குப்படியே இருந்தது.

குழந்தைப் பருவத்தில் பார்த்தவர்கள், அவர்கள் நடத்தை தெளிவாக இருந்தது என்று சொன்னவர்கள் விஷயத்தில் கூட, ஏன் அந்த முதிர்ந்தோர்களால் குழந்தைப் பருவ நிகழ்ச்சிகளைச் சரியாக நினைவுகூர முடியவில்லை. முதிர்ந்தோர்கள் நினைவுக்கு நன்கு வராத பருவத்தில் ஏற்பட்ட நிகழ்ச்சிகள் இவை என்பது இதற்கான ஒரு பதில் ஆகும். வேறு காரணங்களும் இருக்கலாம். அப்போதுகூட, இந்த முதிர்ந்தோர்—குழந்தைகளாக இருந்த போது-தங்கள் நடவடிக்கைகளைப் பிறர் கண்டதுபோல் காணுமல் இருந்திருக்கலாம். ஆட்சிநிலைக் (Ascendant) குழந்தை ஒன்று—பொருள்களில் முட்டிக்கொள்ளும், பிடிவாதம் பிடிக்கும், தன்னையே எல்லோரும் கவனிக்கவேண்டும் என்று முயலும் குழந்தை-தன்னை ஊக்கமிக்க குழந்தையாகத் தன்னுக்கால் காணுமல் இருக்கலாம். (ஊக்கம் மிக்க முதிர்ந்தோர் ஒருவர்கூட—ஒரு கூட்டத்தில் தன்னை வலியப் புகுத்திக்கொண்டு விவாதங்களின் பெரும் பகுதியைத் தனதாக்கிக் கொள்பவர்—தம்மை அத்தகையவராகக் காணுமல் இருக்கலாம்). குழந்தை ஒன்று—ஆட்சிநிலையுடையதாக இருந்தாலும் சரி, பணிவு நிலையுடையதாக இருந்தாலும் சரி—தன்னைப் பிறர் கவனிக்கவேண்டும் என்பதிலோ, பிடிவாதம்

பிடிக்கும் வேகத்திலோ முழுகியிருக்கும்போது, தன் நடத்தையின் புறநோக்கைப் பற்றிய கவனம் இல்லாமல் இருக்கலாம். தாம் குழந்தைகளாக இருந்தபோது நிகழ்ந்த நிகழ்ச்சிகளில் சிலவற்றை, முதிர்ந்தவர்களான பிறகு சிலர் மறந்து விடுவதற்கு ஒரு காரணம், நினைவு வைத்துக்கொள்ளும் முக்கியத்துவம் அந் நிகழ்ச்சிகளுக்கு இல்லாததாக இருக்கலாம். சிறு வயது நினைவாராய்ச்சி அறிக்கை ஒன்றில் கண்ட ஒரு செய்தி—பின்னால் வருகிறது—இதற்கு ஒரு நல்ல உதாரணமாகும். நான்கு வயதில் தன் பாட்டனின் காலணியைத் துடைத்து மெருகிடும் பணி செய்துவந்த ஒருத்தி, அந்த வயதிலேயே படிப்பதில் கெட்டிக்காரியாக இருந்தாள். இந்த ஆற்றல் அவள் தாய் தந்தையர்களுக்கு வெகு பெருமையாகவும் மகிழ்ச்சியாகவும் இருந்தது. என்றாலும், இந்த ஆற்றலைப் பற்றிய நினைவு, அவள் முதிர்ந்தவளான காலத்தில் வரவில்லை. இங்கே நாம் குழந்தை அனுபவத்தின் ஒரு முக்கியமான அமிசத்தைக் காண்கிறோம். இதை முன் அத்தியாயத்தில் விவாதித்திருக்கிறோம். ஒரு குழந்தை வெளிப்படையாகச் செய்வதையோ, பிறர் அதனிடம் வெளிப்படையாக நடந்து கொள்வதையோ, பிறர் அதனிடம் காண்பதையோ பொறுத்ததல்ல அதன் அனுபவ இயல்பு. என்ன நடக்கிறது என்பதன் தன் உணர்வையும், நிகழ்ச்சி தனக்கு எவ்வளவு முக்கியத்துவம் கொண்டது என்பதையுமே பொறுத்தது அதனுடைய அனுபவ இயல்பு.

மறக்கக் காரணமான அமிசங்களும் நினைவுகூரத் துணை புரியும் அமிசங்களும்

மகிழ்ச்சி தரும் நினைவுகளே மகிழ்ச்சி தராத நினைவுகளை மிஞ்சி நிற்கின்றன. இதன் பொருள் என்ன? மகிழ்ச்சிதரும் அனுபவங்கள் நிறைய நிகழ்ந்தன என்பதா? அல்லது மகிழ்ச்சிதராத அனுபவங்களை மறக்கும் தூண்டுதல் குழந்தைகளிடம் தொழிற்படுகிறது என்பதா? பின் சொன்னது உண்மையானால், இந்த விஷயத்தில் குழந்தைகள் இயல்பு, முதிர்ந்தோர் இயல்புக்கு வேறுபடுகிறதா? முதியவர் ஒருவருக்கு ஏற்பட்டுள்ள அனுபவங்களின் கணக்கின் பெரிய அளவையும், அவர்கள் நினைவுகூரமுடியும் குழந்தைப்பருவ அனுபவங்களின் மிகச் சிறு அளவையும் ஒப்பிட்டுப் பார்ப்போமானால், 'இந்த அல்லது அந்தக் குறிப்பிட்ட நிகழ்ச்சி மட்டும் இருட்டிலிருந்து நினைவுக்கு வருவானேன்? என்று வியப்பு மிகுதியோடு கேட்கவே நம்மால் முடிகிறது' என்று ஃப்ராய்டு (Freud, 1938 a) கூறுகிறார்.

ஆரம்ப வயதில் நினைவை மறக்கும் நிகழ்ச்சி ஒன்று தொழில்படுகிறது. ஒருவகை மறதி நோய் (amnesia) பெரும்பாலோரிட

மிருந்து (எல்லோரிடமிருந்தும் அல்ல) சிறு வயது (ஆறு முதல் எட்டு வயது வரையுள்ள) அனுபவங்களையெல்லாம் விழுங்கிவிடு கிறது என்கிருர் ஃப்ராய்டு (1938b). நினைவுக்கு வரும் குறிப் பிட்ட அந்த அமிசம் தன்னளவில் முக்கியத்துவம் உடையதாக இல்லாவிட்டாலும், குறிப்பிட்ட மதிப்பீடு ஒன்று அதற்கு உண்டு. சிறு வயது நினைவுகளைத் 'திரை நினைவுகள்' (Screen memories) என் கிருர் ஃப்ராய்டு. 'நினைவுகூர்ந்த நிகழ்ச்சி, அதன் பின்னே மறைந்துநிற்கும் முக்கியமான வேறு நிகழ்ச்சியின் மாறுவேடம்' என்பதே இதன் பொருளாகும். இந்த முக்கியமான, மறைந்து பின்நிற்கும் பொருளை 'வெகு அற்பமாகத் தோன்றும் நினைவு அமிசம் ஒன்றால் சுட்டப்படலாம்'. நினைவுகளின் உண்மை உருவத் தைக் காட்டவும், பின்னல் ஒளிந்து நிற்கும் உண்மைகளை வெளிப் படுத்தவும் பலருக்கு (எல்லோருக்கும் அல்ல) ஒரு பகுப்பாளர் (Analyst) தேவைப்படுகின்ருர் என்பதே ஃப்ராய்டின் கருத்து. ஃப்ராய்டின் கருத்தை நாம் ஒப்புக்கொண்டாலும்சரி, கொள்ளவிட் டாலும்சரி, சாதாரண மனிதன் ஒருவன் தன் நினைவுகளை ஆழ்ந்து ஆராய்வதில்லை என்பதென்னவோ உண்மை. சுமாரான அறி வுள்ள, தன் நினைவையோ (பிறர்நினைவையோ) ஆராய்வதில் அக் கறை உள்ள ஒருவன் தன் நினைவுகளின் பொருளை அறிவதில் பெரும்பாலோரைவிட நிறைய முன்னேறியிருப்பான். தடையில் இயைபு (Free association) என்ற முறையைப் பின்பற்றி, நாம் 'நம் மனத்தை அதன் இஷ்டப்படி அலையவிட்டால்', நினைவொன்றின் ஒரு சிறு துண்டில் தொடங்கி, அதனோடு இணைந்த பல்வேறு நினைவுகளையும், கருத்துக்களையும், உணர்ச்சிகளையும் முன்னணிக் குக் கொண்டுவர முடியும். சிறு வயது நினைவு ஒன்றின் உண்மைப் பொருள் நினைவுக்கு மாறுபட்ட ஒன்ருக இருப்பதையும், பல பொருள்கள் இணைந்ததாக இருப்பதையும் இந்த முயற்சியின் இடையே ஒருவன் காணமுடியும். தெளிவான சிறு வயது நினைவு ஒன்றைச் சொன்னவர்களிடம், 'இன்னும் கொஞ்சம் ஆழ்ந்து பாருங்கள்' என்று சொன்னபோது, வெளிவந்த அதிகப்படி கருத் துக்களுக்குப் பின் வருவதே உதாரணங்களாகும்: (இந்த நூலாசிரியர் செய்த ஆராய்ச்சி; அடைப்புக் குறிகளுக்குள் உள்ளவை ஆராய்ச்சியாளர் வினு ஆகும்.)

எனக்கு நான்கு வயது இருக்கும்போது, நான் தாத்தா வோடு கழித்த மகிழ்ச்சிகரமான ஒரு காலம் என் நினைவுக்கு வருகிறது. நான் அவர் காலணியைத் துடைத்து மெருகிட் டேன். அவருக்கு என்னிடம் மகிழ்ச்சி. (இன்னும் ஏதாவது உண்டா?) சற்று ஆழ்ந்து பார்க்கும்போது, நான் என் உடன்பிறந்தானேடு போட்டியிட்டதாகவும், 'அவனை வெல்லவே முடியாது' என்று தோன்றியதாகவும் தெரிகிறது. என் தாத்தாவிடமிருந்து அவனுக்கு நிறையப் பாராட்டுக்

கிடைத்தது. தாத்தா என்னைப் பாராட்டியது பெரிதாகத் தோன்றியதற்கு இது காரணமாக இருக்கலாம். (இன்னும் ஏதாவது?) இப்போது நினைக்கும்போது நான் நல்ல பெண் என்ற பாராட்டுக் கிடைத்தது; என் உடன்பிறந்தானைப் போல் புத்திசாலி, சாமர்த்தியசாலி என்று அல்ல. இந்தப் பாராட்டு தோல்விக்கிடையே கிடைத்த ஒரு வெற்றிபோலவே எனக்குப்பட்டது. நான் உணர உரிமை உள்ள தன்னம்பிக்கையைப் பெறுவதே எனக்கு வெகு கடினமாக இருந்தது. (வேறு கருத்துக்கள்?) எதையோ பற்றிய நினைவு. அது எனக்கு அங்கும் இங்குமாகவே நினைவுக்கு வருகிறது. எனக்கு நான்கு வயதாக இருக்கையில் படிக்கும் ஆற்றல் எனக்கு இருந்தது. இது எனக்கு நிச்சயமாகத் தெரியும். என் குடும்பம் வேறு வீட்டுக்குக் குடிபோயிற்று. குடிபோவதற்கு முன் நான் படிக்கும் ஆற்றல் பெற்றிருந்தேன். எப்படி எப்போது படிக்கக் கற்றுக்கொண்டேன் என்ற நினைவு எனக்கு இல்லை. என்னுல் படிக்கமுடியும் என்பது மட்டுமே நினைவிருக்கிறது.

கதிரடிக்கும் ஒரு நீராவி இயந்திரத்தைக் கண்டு நான் மிகவும் அஞ்சியது எனக்கு நினைவிருக்கிறது. முக்கியமாக இயங்கும் இயந்திரம், இரும்புச் சங்கிலிச் சத்தம், இரும்புப் பட்டை பூண்ட இராட்சதச் சக்கரங்கள், பாதையில் அந்தச் சக்கரங்களால் ஏற்பட்ட பள்ளம், அதன் ஊதல் சத்தம், புகை இவைகளெல்லாம் எனக்கு அச்சம் தந்தன. (அதைப் பற்றி வேறு ஏதாவது கருத்தோ உணர்ச்சியோ உண்டா?) சாவு, தண்டனை இவற்ருேடு இந்த அச்சம் இணைந்திருப்பதுபோல் எனக்குத் தோன்றுகிறது. புகையும் சத்தமும் எனக்கு நான் நரகத்தைப்பற்றிக் கொண்ட முதல் கருத்துக்களை நினைவூட்டின; எரியும் நெருப்பும் புகையும்! இதை ஓட்டியவனுக்குக் கதிர் 'அடிப்பவன்' (Thresher) என்று பெயர். இந்த நினைப்பு வரும்போது நான் குறும்பு செய்ததற்காக அப்பாவிடம் பட்ட அடி நினைவுக்கு வருகிறது. (இன்னும் ஏதாவது?) பல ஆண்டுகளுக்குப் பின் ஒரு பண்ணையில் இருந்த அந்த யந்திரத்துக்கருகே போய் அச்சமின்றி அதைத் தொட்டபோது எனக்கு ஏற்பட்ட பெரு மகிழ்ச்சி!

கல்யாணம் ஒன்றுக்குப் போயிருந்தபோது என்னை அறியாமல் நிஜாரிலேயே வெளிக்குப் போய்விட்டேன். இதனுல் எனக்கேற்பட்ட அவமானமும் குழப்பமும்; அப்பப்பா! நான் ஒரு புதிய வெள்ளை சூட் அணிந்திருந்தேன். நான் தோட்டத்தில் உள்ள ஒரு மரக் குவியலுக்குப் பின்

ஒளிந்துகொண்டேன். அதன் முடிவு எனக்கு நினைவில்லை. (வேறு கருத்துக்கள், உணர்ச்சிகள்?) இப்போது நினைக்கும் போது அது எப்படி நேர்ந்தது என்பதே வியப்பாக இருக்கிறது. நிஜாரின் பொத்தான்களைப் போட்டுக்கொள்ள என்னால் முடியவில்லை. அம்மாவைப் போய் உதவி கேட்க வெட்கமாக இருந்தது.

இந்த உதாரணங்களில், மேலும் யோசித்தபோது புதுச் செய்திகள் தெரியவந்ததோடு, முதலில் அமைத்துக்கொண்ட சிறு பிராய நினைவின் மனவெழுச்சி இயல்புங்கூட மாறுதல் அடைந்தது. மகிழ்ச்சிகரமான நினைவு ஒன்றுக்குப் பின்னால், உடன் பிறந்தாரோடு போட்டியும், தன் தகுதிக் குறைபற்றிய தாழ்வு மனப்பான்மையும் மறைந்து நின்றமை தெரிந்தது; இது துன்பந்தரும் அனுபவம். இது இன்னொரு நினைவைக் கிளப்பியது (மிகச் சிறு வயதிலேயே படிக்கும் ஆற்றல் பெற்றது) என்றாலும், இது அதிக இன்ப உணர்ச்சித் தொடர்புகொண்டதாக இல்லை. இதை ஒரு மகிழ்ச்சிதரும் அனுபவமாக எண்ணுவதுதானே இயல்பு. கதிர் அடிக்கும் இயந்திரத்தினிடம் அச்சம்பற்றிய நினைவு ஏதோ ஒரு கேடு வருவதற்கு அறிகுறியாகவும், தான் செய்த குற்றம் ஒன்றை நினைவூட்டுவதாகவும் இருந்தது. முடிவில் இது ஒரு வெற்றி நினைவாக மலர்ந்தது. வெட்க உணர்ச்சி ஒன்று தாயினிடம் மனத் தாங்கல் உணர்ச்சியோடு தொடர்புகொண்டு நின்றது. இந்த நினைவுகளைச் சொன்னவர்கள் பின்னும் ஆராய்ந்திருந்தால் மறைந்துள்ள, வெளிப்படையான வேறு சில மனவெழுச்சி இயல்புகளும் வெளிவந்திருக்கும். சிறு வயது நினைவுகளின் சூழ்நிலைகளை நாம் ஆழ்ந்து அறிய முடியுமானால், வெகு சிக்கலான பல கருத்துக்களும் உணர்ச்சிகளும் வெளிவரக்கூடும்.[1]

பழைய நினைவுகளை நம் தற்கால மனநிலைகளும் ஆளுமை இயல்புகளும் எவ்வாறு பாதிக்கின்றன ?

பழைய நினைவுகளை அப்போது நிகழ்ந்த நிகழ்ச்சிகள் பாதிப்பதோடு, நினைவுகூரும்போது ஒருவர் கொண்டிருந்த மனநிலை, இப்போதைய அவரது வாழ்க்கை நோக்கு இவைகளும் பாதிக்கின்றன (ஆட்லர்-Adler, 1937; காடிஸ்-Kadis, 1957). இந்தக் கொள்கைப்படி வாழ்க்கையை மகிழ்ச்சிகரமாகக் காண்

[1] படிப்பவர் தங்கள் சிறு வயது நினைவுகளை எழுதி வைக்கும்படி இந் நூலாசிரியர் விடுத்த வேண்டுகோள்: இந்த நினைவுகளைச் சுற்றி உங்கள் மனம் அலையும்படி செய்வது ஒரு சுவையான அனுபவமாக இருக்கும். இங்கே காட்டிய உதாரணங்கள்போல் ஒரு நினைவே பல கருத்துக்களுக்கும் உணர்ச்சிகளுக்கும் காரணமாகிறதா என்று பாருங்கள்.

பவன் மகிழ்ச்சிதரும் அனுபவங்களை நினைவுகூருவதும், வாழ்க்கை தன்னைத் துன்புறுத்துகிறது என்று எண்ணுபவன் துன்ப அனுபவங்களை நினைவுகூருவதும் இயல்பாகும்.

கல்லூரி மாணவர்களிடையே ஓர் ஆராய்ச்சி நடந்தது. தனிமையாக விடப்படும் உணர்ச்சி, விலக்குணர்ச்சி, தனித் தன்மை முதலிய இயல்புகளால் காப்பற்றவர்களாக (Insecure) இருப்பவர்கள் பெரும்பாலும் துன்பந்தரும் சிறு பிராய அனுபவங் களையே நினைவுகூர்ந்தனர்; இன்ப எதிர்பார்ப்பு, மகிழ்ச்சி, தன்னம்பிக்கை ஆகியவற்றை இயல்பாகக் கொண்டவர்கள் காப்புடையோர்; பெரும்பாலும் இன்ப அனுபவங்களையே நினைவு கூர்ந்தனர் (பர்செல்-Purcell, 1952). காப்பற்றவர்கள் காப் புடையோர்களைவிட அதிகமாகத் துன்பந்தரும் அனுபவங் களையே நினைவுகூர்ந்தனர். வயதான குழந்தைகள் நினைவு கூரும் இன்பமற்ற அனுபவங்களுக்கும், தங்கள் சமாளிப்பு இயல்பு பற்றிய சோதனையில் தங்கள் திறமைக் குறைவைக் குறிப்பதற்கும் இடையே, குறைந்த, ஆனால் ஒற்றுமை கொண்ட இணைப்புக்கள் காணப்படுகின்றன (பாட்டியும், கார்னெட்டும்-Pattie Cornett, 1952).

ஒருவர் தம்மைப்பற்றி இப்போது கொண்டிருக்கும் நோக்கு (ஆளுமையை அளக்கும் சோதனையின் முடிவுகளில் கண்டபடி), இறந்த காலத்தைப்பற்றியும் இந்த மனப்பான்மையோடு நினைக்கும் இயல்பு (அவருடைய குழந்தைப் பருவ நினைவுகளால் குறிக்கப்படுவது) ஆகிய இரண்டுக்கும் இடையே உள்ள உறவு மிக நெருங்கியது என்று சொல்வதற்கில்லை. ஒருவரின் சிறு பிராய நினைவுகளை ஆராய்ந்து அவருடைய தற்கால நிலையின் இயல்பைச் சொல்லிவிடக்கூடிய அளவுக்கு நெருக்கமில்லை. என்றாலும், 'ஒருவரது தற்கால மனநிலைக்கும் அவர் நினைவுகூரும் குழந்தைப் பருவ அனுபவங்களுக்கும் இடையே ஓரளவு உறவு இருக்கிறதே' என்றால், தற்கால மனநிலை முற்கால நினைவுகளைச் சார்ந்திருக் கிறது என்றுதான் பொருள் கொள்ளவேண்டும்.

ஒருவருடைய முற்கால நினைவுகளுக்குப் பொருள் காண முயலும்போது இந்த உறவைப்பற்றிய நினைவிருப்பது அவசியம். நாலு வயது குழந்தை ஒன்று தான் சரியாக நடத்தப்படவில்லை என்று நினைக்கிறது. அதற்கு ஒரு சமயம் திட்டுக் கிடைக்கிறது. இந்தத் திட்டு அதன் நினைவில் பதிந்துவிடக்கூடும். தான் சரியாக நடத்தப்படுவதாக எண்ணும் குழந்தையின் நினைவில் இந்தத் திட்டுப் பதியாது. குழந்தைப் பருவத்திலோ பின்னாலோ பால்பற்றிய விஷயங்களில் கவலைப்படநேர்ந்த ஒருவருக்குப் பால் பற்றிய நினைவுகள் நிறைய இருக்கலாம். இந்தக் கவலை இல்லாத வருக்கு இந்த நினைவுகள் குறைவாகவே இருக்கும். தாம்

பெற்றோராக நடந்துகொள்வதில் குறை இருக்கிறது என்ற குறு குறுப்புடைய பெற்றோர்கள், தங்கள் குழந்தைகளை நடத்திய நிகழ்ச்சிகள் சிலவற்றை நெஞ்சக் குறுகுறுப்போடு நினைவு கூர்வார்கள். இந்த மனநிலை இல்லாத பெற்றோர் நெஞ்சில் அது பற்றிய கவலையும் இருக்காது; நிகழ்ச்சிகளும் நினைவுக்கு வராது.

ஒருவர் தம் முன்காலத்தைப்பற்றியோ மற்றொருவரின் முன் காலத்தைப்பற்றியோ சொல்லும்போது, அவரது தற்கால மனநிலை அந்தச் செய்தியைப் பாதிக்கும்; குழந்தை ஒன்றன் வரலாற்றையோ, நெருக்கடி சமயத்தில் குழந்தைபற்றிப் பெற்றோர் சொல்வதையோ நாம் சேர்த்துப் பார்க்க எண்ணும்போது, முன் சொன்ன எச்சரிக்கை அவசியம். ஏதாவது ஓர் அவப்பேறு நிகழ்ச்சி நடந்த நிலையில், பள்ளிக்கூடத்தில் தொல்லை, செய்யத் தகாதவற்றைச் செய்தல், கடுமையான மனக்குழப்பம், குழந்தையையோ, பெற்றோரையோ முன்காலச் சம்பவம்பற்றிக் கேட்டு ஆராய்வதுதான் ஆராய்ச்சியில் ஈடுபடும் நிபுணர்களுக்கு வழக்கம். குழந்தை ஒரு நெருக்கடியில் இருக்கும்போது சொல்லும் பழங் கதைக்கும், சாதாரண நிலையில் இருக்கும்போது சொல்லும் பழங் கதைக்கும் நிறைய முக்கியமான வேற்றுமை இருக்கும். பெற்றோர் தம் குழந்தையைப்பற்றி மிக்க கவலைக்கு உள்ளாகி யிருக்கும்போது, அவர்களைப் பழங் கதை கேட்டாலும் இதே வேற்றுமை காணப்படும். பெற்றோர் தம் செயல்களை ஆமோதித்துக் கட்சியாடும் மனம்பான்மையிலோ, குற்றம் உறுத்தும் மனப்பான்மையிலோ, குற்றத்தைப் பிறர்மேல் சுமத்தவோ, தம்மேல் சுமத்திக்கொள்ளவோ விரும்பும் மனப் பான்மையிலோ இருக்கும்போது சொல்லும் கதைகள் தேர்ந் தெடுத்தவைகளாகவும் மேற்கண்ட இயல்புகளால் பாதிக்கப் பட்டவைகளாகவும் இருக்கும்.

மக்களின் பழங்கால நினைவுகளைப் பாதிக்கும் அமிசங்கள் இன்னும் இரண்டு இருக்கின்றன: ஒருவர் தாம் சொல்ல விரும்பும் தேர்ந்தெடுத்த நினைவுகள், யாருக்குச் சொல்கிறாரோ அவரைப் பொறுத்ததாக இருக்கும். பால்பற்றிய உறவை அழுத்திக்கூறும் உளவியல் அறிஞர் ஒருவரிடம் சொல்லும்போது பால்பற்றிய செய்திகள் நிறைய வரும்; உடன் பிறந்தார் உறவை அழுத்திக் கூறும் உளவியல் அறிஞரிடம் சொல்லும்போது உடன் பிறந்தார் உறவுபற்றிய செய்தி நிறைய வரும் (பாக்-Bach, 1952).

சில மாதத்துக்கு முந்திய நினைவுகளைச் சொல்லும்போதுகூட, சொல்வதையும் கேட்பவர் எதிர்பார்ப்பதையும் இணைக்கும் இயல்பு பல சிக்கல்களைச் செய்துவிடும். முதிர்ந்தோரோடு குழு ஆராய்ச்சி நடத்தினார் பாக். 'நினைவுகள்' என்று குழுவைச்

சேர்ந்த ஒவ்வொருவரும் என்ன சொன்னுர்களோ அதை அவர் குறித்துக்கொண்டார். இவை பெற்ரேர், உடன் பிறந்தார், குழந்தைப் பருவ பால் அனுபவங்கள்பற்றிய அவரவர் மன நிலைகள் ஆகும். இவற்றைக் 'கார்டு'களில் எழுதிவைத்துக் கொண்டார்கள். சில நாட்களுக்குப் பிறகு ஒவ்வொருவரிடம் பல கார்டுகள் (பலர் சொன்னவை குறிக்கப்பட்டவை) கொடுபட்டு, ஒவ்வொருவரும் தமது நினைவுக் குறிப்பு அடங்கியவற்றைத் தேர்ந்தெடுக்கும்படி சொல்லப்பட்டார்கள். முன்பு தாங்கள் நினைவாகச் சொன்னவைகளில் கால் பங்கை இப்போது 'பொய்' என்ரே, 'தமக்குத் தொடர்புள்ளவை அல்ல' என்ரே ஒவ்வொருவரும் விலக்கினுர்கள்!

சிறு பிராய அனுபவங்களினுடைய எஞ்சிய பகுதிகளின் விளைவுகள்

இந்தச் சிறு பிராய நினைவுபற்றிய விவாதத்தை முடிப்பதற்கு முன் ஒரு விஷயத்தை அவசியம் சொல்லவேண்டும். ஒருவர், தம் குழந்தைப் பருவ அனுபவம் ஒன்றை முற்றும் நினைவுகூர முடியாவிட்டாலும், அதன் பதிவு அவன் மனத்தில் படிந்திருக்கக்கூடும். இப்படி ஏற்படும் விளைவுபற்றிய சுவையான ஆராய்ச்சி ஒன்றைப் பர்ட் (Burtt, 1932, 1937) கூறுகிருர். பதினைந்து மாதம் மட்டுமே ஆகியிருந்த ஒரு குழந்தை கேட்கும்படி கிரேக்க மொழி மூலத்திலிருந்து ஸோபாக்ளீஸின் உபதேசப் பகுதி ஒன்று படிக்கப்பட்டது (குழந்தைக்குக் கிரேக்க மொழியோடு தொடர்பே இல்லை). மூன்று மாதகாலம் தொடர்ந்து நாள்தோறும் இருபது வரிகள் படிக்கப்பட்டன. இப்படி மூன்று மாதம் முடிந்தவுடன், புதுப் பகுதி ஒன்று படிக்கப்பட்டது. குழந்தைக்கு மூன்று வயது முடியும்வரை இது நடைபெற்றது. அவனுக்கு 8½ வயது முடிந்த பிறகு, முன்பு படித்த அதே பகுதிகளும் வேறு புதுப் பகுதிகளும் அதன் முன் படிக்கப்பட்டன. ஆனுல், இப்போது அவன் வரிகளை மனப்பாடம் செய்யவேண்டியிருந்தது. அப்போது அவன் தான் புதிதாகக் கேட்ட பகுதிகளை மனப் பாடம் செய்ய, அப் பகுதியை அவன் 435 தடவை கேட்க வேண்டியிருந்தது; ஆனுல், அவன் குழந்தையாக இருந்தபோது கேட்ட பகுதிகளை மனப்பாடம் செய்யவோ 317 தடவை கேட்பதே போதுமானதாக இருந்தது. 15 மாதம் முதல் 18 மாதம் வரை அவன் கேட்ட புரியாத விஷயமும் அவன் மனத்தில் பதிந்திருந்தது என்பதை இந்தச் சோதனை காட்டுகிறது.

திரும்பவும், இந்தக் குழந்தைக்குப் பதினுன்கு வயது ஆனபோது, அவன் கிரேக்கப் பகுதி சிலவற்றை மனப் பாடம் செய்யத் தொடங்கினுன். இவற்றுள் சில இவன் மூன்று வயதுக்கு

முன் கேட்டவை; சில புதியவை. இப்போதும் பழையதை மனப் பாடம் செய்வதற்கும், புதியதை மனப் பாடம் செய்வதற்கும்உள்ள வேற்றுமை நிறைய இருந்தது; என்றாலும், 8½ வயதில் இருந்தது போல் அவ்வளவு அதிகம் இல்லை. அவனுக்குப் பதினெட்டு வயதான பிறகு இன்னும் ஒரு சோதனை நடந்தது. இப்போது புதிய பகுதியைக் கற்கவும், பழைய பகுதியைக் கற்கவும் படிக்க வேண்டிய தடவை ஒன்றாகவே இருந்தது.

சிறு பிராய நினைவுகளின் பொருள்

சிறு வயது நினைவுகளுள்ளும் பிற்கால நினைவுகளுள்ளும் பெரும் பகுதி அனுபவங்கள் நினைவுக்கு வராமலே மறைந்து விடுகின்றன. முன்பு நடந்தவைகளால் இந்த நினைவுகள் பாதிக்கப் படுவதோடல்லாமல், இப்போதைய மனநிலைகளாலும் தேவைகளாலுங்கூட இவைகள் பாதிக்கப்படுகின்றன என்பதை நாம் பார்த்தோம். அப்படியானால், சிறு வயது நினைவுகளின் பொருளை நாம் பகுத்தறிவது எப்படி? இந்த நினைவுகளின் அடிப்படையில் பிறர் குழந்தைப் பருவத்தையும் சரி, நம் குழந்தைப் பருவத்தையும் சரி புரிந்துகொள்வது எப்படி? இதற்குப் பல விடைகள் தோன்றுகின்றன.

சிறு வயது நினைவுகள் முழுமையாக இருப்பதில்லை, உருப் படியாக இருப்பதில்லை என்பது உண்மையானாலும், இந்த நினைவுகளுள் பல 'உண்மையில் நடந்த நிகழ்ச்சிகள்' என்பதைச் சோதித்து அறிய முடியும். இந்த நிகழ்ச்சிகளில் பெரும்பாலானவைகளுக்கு அடிப்படை தீவிரமான மனவெழுச்சிகளே ஆகும். (பெரு மகிழ்ச்சி, மிக்க துன்பம், மிகுந்த அச்சம்-குழந்தையின் நலத்தைப் பாதிக்குமோ என்ற அளவுக்கு அச்சம்.) ஒருவர் அனுபவம் முழுமையும் நாம் அறிய முடியுமானால் மிகப் பல மகிழ்ச்சி தரும், துன்பம் தரும் அல்லது அச்சமூட்டும் அனுபவங்கள் அப்போது வெளிவரும். இவை நினைவு வராமல் இன்று மறைந்து நிற்பவை. இதனால், நினைவுகூரும் அனுபவங்களின் பெருமைக்கு—அவற்றால் ஏற்படும் பயனுக்கு—குறைவொன்றும் ஏற்பட்டுவிடவில்லை. இது முதலாவது.

முன் நடந்தவற்றை உண்மையாகப் பிரதிபலிக்காத நினைவுகளால்கூடப் பயனுண்டு. இவைகள் வெறு வெளியில் தோன்றியவை அல்ல. இவற்றை ஆராய்ந்தால், சிறு குழந்தை நிலையில் ஒருவர் தம்மைப்பற்றிக் கொண்டுள்ள அல்லது பின்னால் தன்னைப்பற்றிக் கொண்டுள்ள (தான் காப்பாற்ற விரும்புகிற) கருத்தோடு இவற்றுக்குத் தொடர்பு உண்டு என்பது தெரியவரும். ஒருவரின் ஆளுமையை அறிவதற்கான முக்கியத் தடயமாக நினைவுகள் பயன்படும். இது இரண்டாவது.

ஒருவனுடைய குழந்தைப் பருவ நினைவுகள் அவனது அப்போதைய வாழ்க்கைச் சூழ்நிலையால் பாதிக்கப்படும் என்ற உண்மை நமக்கு ஒன்றைக் காட்டுகிறது. ஒருவர், தம் குழந்தைப் பருவத்தைப்பற்றிக் கூறும் செய்திகளைமட்டும் கொண்டு, நாம் அவரது ஆளுமையை உருவாக்கிவிட முடியாது. இதனாலும் கிடைக்கும் நினைவுகளின் பெருமை, பயன் குறைந்துவிடாது. 'பழங்காலம் என்ற இடுகாட்டில் காணப்படும் நிலைத்த குட்டைகள் இவை' என்று நினைப்பது தவறு. 'எப்போதும் மாறிக்கொண்டிருக்கும் ஜீவித அருவியாகிய வாழ்க்கையின் நீரோட்டம்' என்றே இவற்றைக் கொள்ளவேண்டும். ஒருவரது ஆளுமை உருவாகிறது; திரும்பவும் மாறி அமைகிறது; இது உயிர் உள்ள வரை நடைபெறுகிறது. ஒருவரது வாழ்க்கையின் எந்த நிலையிலும் தோன்றும் சூழ்நிலையால் முன்பு நடந்த சம்பவங்களுக்கும் புதுப் பொருளும் புது முக்கியத்துவமும் ஏற்படக்கூடும். எதிர்காலத்தைப்பற்றிய நம்பிக்கைகள் ஏமாற்றங்கள் இவற்றின் அடிப்படையில் இறந்தகால அனுபவங்களும் மாறி மாறி அமைந்த வண்ணம் இருக்கின்றன. இது மூன்றாவது.

குழந்தைப் பருவ நினைவுகள், சிதறிய சில பகுதிகளாகவே பெரும்பாலும் இருந்தாலும், நினைவுகூரும் ஆற்றல் இந்தப் பகுதிகளுக்குள் அடங்கிவிடவில்லை என்பதை நாம் மறக்கக்கூடாது. கட்டுப்பாடற்ற இணைப்புக் கருத்துக்களால் இந்தப் பகுதிகளைப் பெரிதாக்கிக்கொள்ள முடியும் என்பதை முன் அத்தியாயத்தில் கண்டோம். ஓர் எண்ணம் மற்றோர் எண்ணத்தைத் தோற்றுவிக்கிறது. அதுபோல், ஒரு நினைவு வேறு பல நினைவுகளைக் கிளறிவிடும். இந்த முறையில் ஒருவர் தம் நினைவு ஒன்றைப் புது நோக்கோடு பார்க்கக்கூடும்; தன் மனப்பொருள்களுக்குள் புதுமையைக் காணக்கூடும். பழைய குழந்தை மனத்துக்குள்ளும் புதுமை தென்படும்.

சோதனையிலிருந்து திட்டத்துக்கு

நுட்பமான யோசனைகள், நுட்பமான திட்டங்கள் இவற்றில், பின்னால் நிபுணர்கள் ஆகக்கூடும் சிறுவர்கள் தொடக்கத்தில் தங்கள் கைகளாலும் கால்களாலுமே யோசிக்கிறார்கள். படகு ஒன்றை அல்லது அலமாரி ஒன்றைக் கட்ட முயலும் ஒருவர் எண்ணத்தோடு கைவேலையையும் இணைத்துக் கொள்கிறார். ஒவ்வொரு பகுதியையும் முன்னமே கவனமாகத் திட்டமிட்டு கணக்காக அளந்துவைத்துக்கொள்வதில்லை. போகிற போக்கில் வெட்டியும் அறுத்தும், இணைத்தும் கொட்டியும் முன்னேறுகிறார்கள். இதன் பலனாகப் பல பகுதிகள் வீணாகின்றன. அலமாரிகள் கோணல்மாணலாக அமைகின்றன.

கதவுக்குக் கீல் பொருத்துவது போன்ற சிரமமான வேலையை மேற்கொண்டால், முதல் முயற்சியில் இவை ஒன்றுக்கொன்று முரணாக வேலை செய்யும்படி பொருத்தப்படலாம்.

ஆரம்பத் தச்சன் மரத்தைச் சேதம் செய்வதும், ஆரம்பச் சாயப் பூச்சாளன் சாயத்தைச் சேதம் செய்வதும் இந்தப் பருவத்தில்தான். மிதிவண்டி பழகும் சிறுவன் ஒருவன் பலமுறை தவறிக் கீழே விழுவது போன்றதுதான் இந்தச் சேதங்கள். அளவுகள், பருமன், அகல, நீள விகிதம் இவற்றைப்பற்றிக் கவனமாக ஆராயும் மனநிலை பெறுவதற்கு முன்னமே, பல குழந்தைகள் ஏதாவது ஒன்றை ஆக்கும் முயற்சியில் ஈடுபடுகிறார்கள்; புதிதாக ஒன்றைச் செய்யவோ, உருவாக்கவோ முயல்கிறார்கள். இப்படி நேரும் சேதங்களுக்காகக் குழந்தைகளைத் தண்டிப்பதும், 'தொழிற்படுமுன் யோசிக்கவேண்டும்', 'அறுப்பதற்கு முன் அளக்கவேண்டும்' என்ற நிபந்தனையோடு பொருள் செய்ய வேண்டியவற்றைக் கொடுப்பதும் அவனது ஊக்கத்தைக் கெடுக்கும் வழிகளே ஆகும்.

உலகை அறிய விரும்பும் குழந்தையின் புதுமை அறியும் இயல்பும், முயற்சியும், தனி மனிதன் என்ற அவனது முழு முயற்சிகளோடும் எப்படி இணைந்து நிற்கின்றன என்பதை ஆல்மி (Almy, 1949) என்பவர் ஆராய்ந்திருக்கிறார்.

> சிறு குழந்தைகள் ஒன்றைக் கற்பதும், ஏதாவது ஒரு வகை இயக்கத்தின்மூலமே ஆகும். குழந்தைகள் வீட்டில் உள்ள பாத்திரங்களின் மூடிகளை எல்லாம் கழற்றிவிட்டுப் பிறகு கவனமாகப் பொருத்த முயல்கிறார்கள். மேலே தொங்கும் கூடையில் என்ன இருக்கிறது என்று கீழே நின்று பார்க்க முடியாத குழந்தை ஒரு பெட்டியின்மேல் ஏறி நின்று பார்க்க முயல்கிறது. குடும்பத்தாரின் இரவுச் சாப்பாட்டுக்கு அவசியமான முள், கரண்டி, கத்தி இவற்றைத் தனித் தனியே பொறுக்கி அடுக்கி வைக்கிறார்கள். என்ன நேர்ந்திருக்கிறது என்று அறியும் ஆசையில் அப்போதுதான் ஊன்றிய விதையைத் தோண்டி எடுத்து விடுகிறார்கள். தங்கள் முன் சக்கர வண்டிகளில் உள்ள தளர்ந்த சுரைகளைக் கழற்றிவிடுகிறார்கள். இத்தகைய ஒவ்வொரு செயலாலும் அவர்களுக்குத் தாம் வாழும் உலகைப்பற்றிய புதுப்புது அறிவு உண்டாகிறது.

இத்தகைய குழந்தையின் ஊக்கம் மிக்க செயல்கள் அவன் பள்ளிக்குப் போகத் தொடங்கியவுடன் தடைப்படுகின்றன. (பள்ளிக்கூடம் அனுபவக் கல்விபெறும் கூடம் என்று சொல்லப்

படுகிறது!) பல முதல் வகுப்புகளில் அங்கும் இங்கும் ஓடியாடிப் பொருள்களை ஆராய வசதியே இருப்பதில்லை; அங்கே அவர் களுக்குத் தரப்படும் பொருள்கள் அவர்கள் தடவித் தொட்டுச் சுவைத்து, அக்குவேறு ஆணிவேருக்கி, ஒன்று சேர்த்து அறிவு பெறத் தக்கனவாக இருப்பதே இல்லை. அவன் வீட்டுச் சமையல் அறையிலும் புறக்கடையிலும் இவற்றைவிடப் பயன்தரும் பொருள்கள் கிடைக்கும்.

மேலும் படிக்கத் தக்கவை

குழந்தைகளின் ஆய்வுபற்றிச் சிந்தனையைத் தூண்டும் நூலை ஜீன் பியாஜே (Jean Piaget) எழுதியுள்ளார். அவருடைய முந்திய நூல்கள் பின்வருவன: குழந்தையின் தீர்ப்பும் ஆய்வும் (Judgment and Reasoning in the Child, 1928), குழந்தையின் மொழியும் சிந்தனை யும் (இரண்டாம் பதிப்பு) (The Language and thought of the Child, 1932). பிந்திய நூல்களில் பின்வருவன அடங்கும்: குழந்தை களின் சிந்தனையின் தொடக்கம் (The Origins of Intelligence in Children, 1952), குழந்தைப் பருவ விளையாட்டுக் கனுக்கள், பின் பற்றல் (Play Dreams and Imitation in Childhood, 1951), குழந்தை யின் உள்பொருள் ஆக்கம் (The Construction of Reality in the Child, 1954), குழந்தைப் பருவம் முதல் குமரப் பருவம் வரை தருக்க சிந்தனையின் வளர்ச்சி (The Growth of Logical thinking from Childhood to Adolescence), முறையான இயக்கங்களின் ஆக்கம் பற்றிய ஒரு கட்டுரை (An Essay on the Construction of Formal Operations, 1958).

டெரோதியா மக்கார்த்தியின் 'குழந்தையின் மொழி வளர்ச்சி' (Dorothea McCarthy's Language Development in Children, 1954) என்னும் நூலில் குழந்தைகள் மொழியறிவு பெறுதல்பற்றிய முழு மதிப்புரையும் உரையாடலும் உளது.

15. மனக்கோட்டை உலகும் கற்பனை உலகும்

பாவனைகள், பகற் கனுக்கள், பிற கற்பனை இயக்கங்கள் மூலம் குழந்தை தன் உலகத்தின் எல்லைகளைப் பெருமளவு பெருக்கிக் கொள்கிறன். அவனுடைய கற்பனையில் காலம், இடம் இவற்றிற்கு அப்பால் பாய்கிறன்; அவனுடைய உண்மையான வலிமைக்கு அப்பாற்பட்ட அருஞ்செயல்களை நிறைவேற்றுகிறன்.

குழந்தை வளர்ச்சியின் எல்லா அமிசங்களிலும் அவனுடைய கற்பனை முக்கியமான பகுதியாக ஆகிறது. அறிவுத் துறையில் தன் கற்பனை ஆற்றலைக் கொண்டு சோதனை செய்யவும், துருவி ஆராயவும், தருக்க விதிகளால் கட்டுப்படுத்தப்படாமல் தன் எண்ணங்களைக் கையாளவும் அவனுல் இயலுகிறது. மன வெழுச்சித் துறையில் விருப்பங்கள், அமிசங்கள், நம்பிக்கைகள், ஆக்கிரமிப்பு உள்துடிப்புகள் 'இவற்றிற்கு இடம் அளிக்கிறன்'.

தன் சமூக வளர்ச்சியில் அடிக்கடி கற்பனை ஆற்றலைப் பயன் படுத்துகிறன். ஏனெனில், பிற இளைஞர்களுடன் அவன் புரியும் விளையாட்டில் பெரும்பகுதி பாவனைச் சூழல்களில் நடை பெறுகிறது. குழந்தையின் கற்பனை இயக்கத்துக்கும் அவனுடைய இயக்க வளர்ச்சிக்கும் இடைவினை உளது.



பொம்மை விளையாட்டு, குடும்ப நிர்வாகம் போன்ற உயர்ந்த கற்பனை அடங்கிய விளையாட்டுச் செயல்களில் பல முக்கிய இயக்கத் திறன் கள் பெறப்படுகின்றன, பயி லப்படுகின்றன. குழந்தை

ஏறுதல், ஊசலாடுதல், இரு சக்கர வண்டியில் சவாரி செய்தல் போன்ற இயக்கச் செயல்களைப் பயிலும்போது வேண்டிய திட்டத்தையோ, நோக்கத்தையோ பெரும்பாலும் பாவனை அல்லது பாசாங்குதான் அளிக்கிறது.

முந்திய தோற்றங்கள்

குழந்தையின் கற்பனை ஆற்றல் அதனுடைய பேசும் ஆற்றலுடன் ஆவது தோன்றுகிறது. சில குழந்தைகள் பேசத் தொடங்குமுன் சிக்கலான கற்பனைத் துணிச்சல்களில் புகுகிறார்கள். இந் நூலாசிரியர் கண்ட பதினோரு மாதக் குழந்தை ஒன்று பேசத் தொடங்குமுன் கற்பனை நடத்தையுள்ளதற்கு ஓர் எடுத்துக் காட்டாகும்.

> வீட்டில் தவழ்ந்து வரும்போது குப்பைத் தொட்டியைக் குழந்தை கண்டது; தான் அதை எட்டிப் பார்க்கக் கூடா தென்றும் கண்டது. தன் அன்னை பார்த்துக்கொண்டிருக்கும் போது சமையலறையின் குறுக்கே குப்பைத் தொட்டியைக் குறித்துத் தவழத் தொடங்கியது. அன்னை எச்சரிக்கை ஒலி கொடுத்ததும் ஒரு கணம் குழந்தை நிறுத்தியது. பிறகு சற்று தூரம் தவழ்ந்து, அன்னையை மனமாரச் சிரித்துக்கொண்டு பார்த்தது. மீண்டும் குப்பைத் தொட்டியை நோக்கிச் செல்வதுபோல் பாசாங்கு செய்து மகிழ்வுடன் சிரித்துக்கொண்டு அன்னையைப் பார்த்தது. தன் அன்னை கவனித்துக்கொண்டிருக்கும்போது தான் குப்பைத் தொட்டியை அணுகும் பாசாங்காகிய ஆட்டத்தில் வெளிப்படையாக மகிழ்வுற்றது. இந் நிகழ்ச்சி குழந்தை இரண்டு மூன்று சொற்களைக் கூட்டிப் பேசுவதற்குப் பல மாதங்கள் முன்னரே நடந்தது.

கற்பனைச் செயல்களின் முந்திய அறிகுறிகள் குழந்தைகள் மூத்தோரைப் பின்பற்றும்போது தோன்றுகிறது. 10 மாதத்தில் ஒரு குழந்தை தன்னுடைய அக்காளின் விளையாட்டுத் தொலை பேசியைக் கொண்டு 'பேசு'வதுபோல் நடித்தது. இங்ஙனமே, ஓராண்டுக் குழவி ஒன்று பொம்மைக்குப் பால் தருவதுபோலும், தன் தந்தையின் சிறு பெட்டியைக் கதவண்டை இழுத்துச் சென்றுகொண்டே தந்தையின் தொப்பி அணிவதுபோலும் நடித்தது.

குழந்தை பேசக் கற்றபிறகு பாசாங்கு மிகவும் வெளிப்படையாகிறது. பள்ளிபுகு முன்நிலை சார்ந்த முடிவுகள் இரண்டாண்டு முதல் நான்காண்டு வரையிலுள்ள பருவத்தில் கற்பனை விளையாட்டு மிகுகிறது. 24 மாதம் முதல் 29 மாதம் வரையிலுள்ள குழந்தைகளின் மொழிபற்றிய பதிவுகள்வைத்திருந்த ஓர் ஆராய்ச்

சியில், சொற்களின் 1·5 சதவீதம் கற்பனை இயல்பு சார்ந்தவை யாக இருந்தது. கற்பனை சார்ந்த சொற்களின் சதவீதம் 42 முதல் 47 மாதங்கள் வரையில் 8·7 ஆக இருந்தது. (பர்ன்ஹாம்-Burnham, 1940.) வேறோர் ஆராய்ச்சியில், மொழியும் வெளிப்படையான நடத்தையும் பதிவு செய்யப்பட்டன. இரண்டரை ஆண்டி லிருந்து நான்காம் ஆண்டுவரை கற்பனை நிகழ்ச்சிகள் அடுத் தடுத்து நேர்ந்தமை ஆறு மடங்கு ஆயிற்று. (மார்க்கே-Markey, 1935.)

பாவனையின் பொருள்கள்

பாவனைச் செயலின் அளவில் மாறுபாடுகளுடன் குழந்தைகள் கையாளும் பொருள்களிலும் மாறுபாடுகள் உள. மார்க்கே 1935-ல் நடத்திய ஓர் ஆராய்ச்சியில், மூன்ருண்டுக்குட்பட்ட குழந்தைகளின் கற்பனை இயக்கத்தின் பெரும்பான்மை மூன்று வகைகளில் அடங்கியதாகக் கண்டார்: (1) உயிரற்ற பொருள் களிடம் பேசுவது போன்ற ஆள்திறமாக்கல் (Personification). (2) சுழல் சட்டத்தை வண்டித் தொடராகக் கருதுதல், ஒன்று மில்லாத கிண்ணத்திலிருந்து பருகுதல்போல் பொருள்களைக் கொண்டு பாவனை செய்தல் (Make-Believe). (3) தீயணைத்தல், நீராடுதல் போன்ற விளையாட்டுச் செயல்களில் ஈடுபடுதல்; மூன் ருண்டுக்கும் அதற்குமேல், பொருள்கள் சார்ந்த பாசாங்குச் செயல்கள் கற்பனை இயக்கங்களுள் முக்கிய மாதிரிகளாக இருந்தன. மூன்றரை ஆண்டுக்குமேல் சிக்கலான நாடகம் நடித்தல் அடங்கிய நீண்ட பாவனைச் சூழல்கள் திட்டமிடப் பெற்றன. தான் பார்த்துத் தொடக்கூடும் பொருள்களைச் சுற்றிச் சுழலும் கற்பனை இயக்கங்களில் சிறிய குழந்தை அடிக்கடி ஈடுபடு கிருன்; ஆனல், பள்ளி புகாத சற்று வயதான சிறுவன் அடிக்கடி தானே வேண்டிய பின்னணியையும், தளவாடங்களையும் இவை கையாளப்படும் நாடகத்தையும் அளித்துப் பாவனை உலகில் புகு கிருன். மைடாஸ் (Midas) போன்ற குபேரன்கூட வழங்க முடியாத செல்வத்தைக் கையாளுகிருன், அனுபவிக்கிருன்; சிறுவனுக இருப்பதால், உண்மையில் இருக்கும் உலகத்தைவிட வேருன உலகம் ஒன்றை முதிர்ந்தோர்போல் படைக்கும் ஆற்றலை எதிர் பார்க்கிருன். அது எங்ஙனம் இருக்கும் என்று கூறும் அளவுக் குக்கூட நெருங்குகிருன்.

பாவனையின் மனவெழுச்சிப் பொருள்

ஒரு குழந்தையின் கற்பனைகள், அடிக்கடி எல்லை கடந்தவை யானலும் அவன் மனவெழுச்சி வாழ்க்கையின் போக்கைக் காட்டுகின்றன. பள்ளிக் குழந்தை ஒருவன், பையில் ஒரு 'டைம்'

(சுமார் எட்டணு) நாணயம் வைத்திருந்தாலும் தன் பகற்கனுக் களில் கோடீசுவரனுவான். இடைச் சிறுவன், ஒரு குதிரை யல்ல, ஒரு மந்தையே தன்னிடமிருப்பதாகக் கற்பனை செய்வான். சிறுவன் பாசாங்குமூலம் அன்பும் அனுதாபமும் காட்டுவான். உதாரணம்: சிறுமி தன் பொம்மைகளுக்குத் தாய்போல் நடிப் பாள். இங்ஙனமே, அச்சம், சினம், ஆக்கிரமிப்பு உள்துடிப்பு இவையும் வெளியிடப்படுகின்றன.

சிறு குழந்தைகளின் கற்பனைகளில் ஆக்கிரமிப்பு உள்துடிப்புக் கள் முதன்மையானவை. கிரிஃபித்ஸ் (Griffiths) என்பவர் ஐந்தாண் டினர்பற்றி நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில், இது அறிவுறுத்தும் வகையில் வெளியிடப்பட்டது. விளையாட்டில் அவர்கள் உற்று நோக்கப்பட்டனர். அவர்களுடைய கற்பனைகள் அவர்கள் வரைந்த சித்திரங்கள், சொன்ன கதைகள், மைத் தடங்களுக்கு அவர்களின் துலங்கல்கள் இவற்றின் மூலம் ஆராயப்பட்டன. மேலும், 'விம்பச் சோதனை' (Imagery test) ஒன்றுக்கு உட்படுத்தப் பட்டனர் (கைகளால் கண்களைக் குழந்தை ஒவ்வொருவரும் மூடிக்கொண்ட பிறகு, அவன் பார்த்ததைச் சொல்லுமாறு கேட் கப்பட்டான்). 'பக்குவமற்ற கொடிய விம்பங்கள்' தோன்றின. இவை வறுமையான, குழந்தைகள் மிகுந்த குடும்பத்திலிருந்து வந்த குழந்தைகளிடம் மட்டும் காணப்படவில்லை; செல்வக் குடும்பங்களிலிருந்து வந்த சிறுர்களிடமும் இவை காணப்பட்டன.

பாவனை ஒரு வகைச் சிந்தனையே

கற்பனையைக் கையாளுவதன்மூலம் சிறுவன் சிறிய எண்ணங்களிலிருந்து பெரிய எண்ணங்களை அமைக்கிருன். சிறிய கருத்துக்களை வளைந்து கொடுக்கும் வகையில் கையாளுகிருன். அவன் விளையாடும் பார வண்டி ஒரு சமயம் ஒரு மோட்டார் வண்டியாகும். இன்னெரு சமயம் வண்டித் தொடராகும். மற்றெரு சமயம் கப்பல் ஆகும். பிறிதொரு சமயம் சிற்றுண்டிச் சாலையின் ஜன்னல் ஆகும். அவன் மட்டும் அரைகுறையாகப் புரிந்துகொள்ளும் எண்ணங்களை அவன் கையாளுவான். உதாரணம்: அவன் உறவினர் வசிக்கும் அல்லது அவனும் அவன் பெற்றேர்களும் பிரயாணம் செய்த நகரங்களின் பெயர்கள் அவனுக்குத் தெரியும்; ஆனல், பிறகு கற்பனைப் படகு விளையாட்டில் இந் நகரங்களைப் போய்ப் பார்ப்பான். கடற் கரையிலுள்ள ஒரு நகரத்திலிருந்து வெகு தூரம் உள்நாட்டிலுள்ள வேறெரு நகரத்துக்குப் படகில் செல்லுவான். 500 மைல்களுக்கு அப்பாலுள்ள ஒரு நகரத்திலிருந்து மற்றெரு நகரத்துக்குப் பிரயாணம், அடுத்துள்ள ஒரு நகரத்துக்குச் செல்லும் பிரயாணத்தைவிடக் குறுகிய காலமே வேண்டியிருக்கும்.

பிரயாணம் கடல்மூலமே இருந்தாலும், இறங்கித் தரையில் கொஞ்ச தூரம் நடந்து போவதைத் தடுக்கக் கூடியது யாதும் இல்லை. ஏனெனில், அவன் காலடி வைத்ததும் தண்ணீர் தரையாகிவிடும். இத்தகைய துணிவுச் செயல்கள் தருக்கமுறைக்கு மிகவும் மாறுனதாக இருக்கலாம்; உண்மை உலகத்திலிருந்தே பின் வாங்குவதாக இருக்கலாம்; ஆனாலும், குழந்தை கற்பனையின் மூலம் பிரயாணம் செய்துவிட்டான் என்பதை நாம் அறிவது முக்கியம்; அதுவும் பேரவாக்கொண்ட பிரயாணம் ஆகும்; அவனுக்கு இயன்ற ஒரே வழியில் அப் பிரயாணத்தை நடத்தி விட்டான்.

முன்னரே தீர்மானிக்கப்பட்ட தருக்கத்தால் கட்டுப்படுத்தப் படாமல், பாவனைமூலம் சோதனை செய்யவும் துருவி ஆராயவும் குழந்தைக்கு ஆற்றல் உண்டு. குழந்தைகள் சித்திரம் வரைதலின் முந்திய நிலைகளில் இருக்கும்போது இதன் எடுத்துக்காட்டுகள் தோன்றுகின்றன. வரையப்பட்ட சில கோடுகளும், தீட்டிய சில நிறங்களும் சேர்ந்து ஒரு மலரை ஒத்திருந்தால் அச் சேர்க்கைக்குத் தருக்க அமைப்பு அளித்து அதை ஒரு மலர் என்று கூறுவது எளிது.

பாவனைமூலம் ஒரு குழந்தை ஒரு காரண விளக்கத்தை மற்றொரு விளக்கத்துக்குப் பதிலீடு செய்யக்கூடும். ஐந்தாண்டுச் சிறுமி ஒருத்தி நகரத்திலுள்ள தன் பாட்டி வீட்டுக்குச் சென்ற போது, பாட்டியின் வீட்டை வர்ணம் தீட்டிய சித்திரம் மூலம் வரைந்து காட்ட ஊக்குவிக்கப்பட்டாள். முதலில் எட்டு அடுக்கு மாடியுள்ள வீட்டை நன்றாக வரைந்தாள். சித்திரத்தில் தெரு ஒன்றைப் புகுத்தும் செயலில், கோடுகள் நான்காம் மாடியின் குறுக்கே அமைந்தமையால் கீழ் நான்கு மாடிகள் பூமி மட்டத் துக்குக் கீழே போய்விட்டன. ஆனால், இது சித்திரம்பற்றிய மூலக் கொள்கையுடன் பொருந்தவில்லை. வர்ணமிட்ட தெருவை அழிக்க முடியாமை கண்டு, சிறுமி தன் சித்திரத்தின் கொள்கையை மாற்றிவிட்டாள். நான்காம் மாடிக்குக் கீழுள்ள பகுதி முழுவதையும் கோடுகளால் மறைத்துத் தரைக்குக் கீழும் மேலும் பூச்சி போன்றவற்றைச் சேர்த்தாள்; தன் சித்திரத்தை வெற்றியுடன் காட்டினாள். அது 'எறும்பு கொல்லுபவையின் அகம்' என்றாள். (பூச்சி போன்ற உயிரிகள் எறும்புகள்). கோடுகள், அவற்றின் தொடர்புகள் இவற்றுடன் சோதனைகள் செய்யும்போது அவள் ஒரு ஆச்சரியமான சித்திரத்தை ஆக்கினாள். நேரடி நோக்கமுள்ள கட்டடக் கலைஞன் நோக்கில் அந்தச் சித்திரம் மோசமானதே. ஆனால், சிறுமி, புதிய பெயர் ஒன்றையும் காரண விளக்கத்தையும் வழங்கிச் சித்திரத்தை ஓவிய வெற்றி என மாற்றிவிட்டாள்.

பாவனை மனவெழுச்சிப் பிரச்சினைகளைச் சமாளிக்கும் ஒரு வழியே

வாழ்க்கையில் சரிக்கட்ட இயலாத பிரச்சினைகளைக் குழந்தை கற்பனைச் சூழலில் தாக்குப் பிடிக்க முடிகிறது.

பாவனை அச்சத்தைச் சமாளிக்கும் வழி

இரண்டரை ஆண்டுச் சிறுமி ஒருத்தி தெருவில் ஒரு நாயைப் பார்த்தபோது அச்சங் கொண்டாள். வீட்டில் அடிக்கடி அவள் கைகளையும் கால்களையும் மடித்துக் கொண்டு நாய் மாதிரி குரைத்துக் கொண்டும் உறுமிக் கொண்டும் தன் அன்னையைக் குறித்து விரைந்து சென்று, 'நான் உன்னைக் கடிக்கப் போகிறேன்' என்னும் விளையாட்டில் அடிக்கடி ஈடுபடுவாள். ஆனால், அன்னையை நெருங்கியவுடன் ஆறுதல் கூறும் குரலில், அம்மா, நான் நல்ல நாய்; நான் உன்னைக் கடிக்கமாட்டேன்; உனக்கு முத்தம் தருவேன் என்று கூறித் தன் அன்னையின் காலுறையை அன்பு காட்டும் முறையில் முத்துவாள். அச்சுறுத்தும் நாயையோ (அல்லது தாயையோ!) நட்புள்ள பிராணியாக மாற்ற முயன்றாற் போல் இருந்தது. அச்சுற வேண்டியது ஒன்றுமில்லையென்று தனக்கு மெய்ப்பிக்கிறதுபோல் இருந்தது. அபாயகரமான நாயின் வேடத்தைப் பன்முறை வீட்டில் போட்டுக் கொண்டபிறகு, தோழமையுணர்ச்சி பெற்று இத்தகைய சொற்களைத் தெருவிலும் சிறுமி கையாண்டாள். தாயின் கையைப் பிடித்துக் கொண்டு ஒரு நாயைப் பார்த்ததும் வீட்டில் தன் விளையாட்டில் கூறிய அதே குரலுடன்-'அம்மா, இது நல்ல நாய். இது என்னைக் கடிக்க வில்லை' என்று சொல்லுவாள். இப்போதும் தாயை நெருங்கியே நின்றாள். ஆனால், தன் தாயின் கையைப்பற்றும் வகையில் முதல் முதலில் இருந்த அளவு அச்சம் இல்லை. குரலிலும் முன்னிருந்த அச்சம் தோன்றவில்லை.

அச்சத்தைச் சமாளிப்பதில் பாவனை உதவும் வகையில் மீண்டும் ஓர் எடுத்துக்காட்டு பூச்சாண்டிபற்றிப் பயந்த ஒரு நான்காண்டுச் சிறுமியின் நடத்தையில் காண்கிறது. சில சமயங் களில், தன் இரண்டாண்டுத் தம்பியைப் பூச்சாண்டி வேடம் போட்டு வைத்துக் கற்பனை நிலையில் அச்சத்தை எதிர்த்தாள். தம்பியின் தலைமேல் துவாலையைப் போடுவாள். அவனைப் பூச்சாண்டி என்று கூப்பிட்டுக்கொண்டு அவனிடம் உட்காரு வாள். விளையாட்டின் ஒரு பகுதியாகப் பூச்சாண்டியிடம் இருந்து தப்பித்துக் கொண்டு ஓடுவாள். சிறுமியின் நோக்கம் யாதெனில், பாதுகாப்பளிக்கும் ஒரு பாவனைச்சூழலில் அவளுடைய அச்சத்தை எதிர்த்தல் ஆகும். இது முதலில் அவ்வளவு எளிதாக இல்லை. முதலில் விளையாட்டாகத் தொடங்கிய ஓட்டம்

அடிக்கடி உண்மையாகவே ஓட்டம் பிடித்தல் ஆயிற்று. தான் படைத்த பூச்சாண்டியைக் கண்டு மெய்யாகவே பயப்பட்டாள். ஆனால், காலப் போக்கில் பூச்சாண்டி அவ்வளவு அச்சுறுத்த வில்லை. வளர்ச்சி வேலை எங்ஙனம் விளையாட்டு மூலம் நிறை வேறுகிறது என்பதற்கு இது ஓர் எடுத்துக்காட்டு.

பாவனையால் அச்சத்தைச் சமாளித்தலுக்குப் பின்வரும் சிறுவன் மீண்டும் ஓர் எடுத்துக்காட்டு ஆவான். மோட்டார் வண்டியின்கீழ் அகப்படவேண்டிவருமே என்ற அச்சத்தால் தெருவைக் கடக்க ஒருவன் பயந்தான் (கிரிஃப்பித்ஸ்-Griffiths, 1935). பொம்மை வண்டிகளுடன் ஓயாது விளையாடுவான்; அவற்றைத் தள்ளுவான்; 'ஆபத்துகள்' உண்டாக்குவான்; இப்படித் தீங்கிழைக்காத வகையில் படிப்படியாக அவன் தன் அச்சத்தை வென்றான்; தான் பயந்த ஒரு பொருளின்மேல் அதிகார உணர்ச்சி பெற்றான். கிரிஃப்பித்ஸ் கூறுகிறார்: 'சில பொருள்களைக் கண்டு அச்சுறும் குழந்தைகள் சிறிய அளவிலமைந்த பொம்மையைப்போல் அத்தகைய பொருள் களையே மற்றவைகளைவிட அதிகமாக விரும்புகிறார்கள்.' இங்குப் பொம்மை மோட்டாரில் இந்தக் குழந்தைக்கு இருந்த ஆர்வம் தற்செயலானதன்று. இந்தப் பாவனை விளையாட்டின் மூலம் தன்னுடைய மிக முக்கியமான சொந்த வேலையைக் கவனித்துவந்தான். இதுபோன்ற எடுத்துக்காட்டு குழந்தைகள் தேர்ந்து எடுக்கும் பல பொருள்களுக்குக் காரணத்தை விளக்கு கிறது (பல பரிசுகள்பெற்ற குழந்தை ஒன்று முதிர்ந்தோர் நோக்கில் கவர்ச்சியில்லாத ஒரு குறிப்பிட்ட பொம்மையிலேயே ஆசை வைப்பது உள்பட).

பாவனை ஆக்கிரமிப்பின் போக்கிடம்

எரிச்சல்களைச் சமாளிக்கவும், உண்மை வாழ்க்கையில் தொல்லையளித்துக் குறுக்கிட்டுக் கெடுக்கும் நிகழ்ச்சிகளை எதிர்த்துப் போராடவும் சிறார்கள் அடிக்கடிப் பாவனையைக் கையாளுகின்றனர். இத்தகைய பிரச்சினைகளை அவர்கள் தீர்க்கும் வழி சில சமயங்களில் தீவிர நடவடிக்கையாகும். தங்கள் மனக்கோட்டைகளைச் சிறார்கள் திடீரென்று செயல் முறையில் கொண்டுவந்துவிட்டால் படுகொலை ஏற்படக்கூடும். மார்க்கே நடத்தியதாக மேலே கூறிய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் குழந்தை களுக்குச் சமயலறைப் பொருள்களும், பொம்மைகள் உருவில் ஒரு குடும்பமும் அளித்துக் குடும்ப நிருவாக ஆட்டம் ஊக்குவிக்கப் பட்டது. ஒரு சிறுவன் சிறுவகைப் பொம்மைகளை அடிக்கச் சென்றான். 'நீங்கள் கெட்ட குழந்தைகள்; நீங்கள் சாகவேண்டும்; நீங்கள் அடுப்பின்மேல் மூன்று வாரங்கள் இருக்கவேண்டும்' என்று சொல்லி அவற்றைப் பொம்மை அடுப்புமேல் வைத்தான். பிறகு,

வீட்டை உடைக்கத் தலைப்பட்டான்; பொம்மைகளை அடிக்கத் தொடங்கினன்; கற்பனைத் தீயின்மேல் கெட்ட குழந்தைகளை எரிப்பதுபற்றிப் பேசிக்கொண்டிருந்தான். அவனைப்பற்றிய பள்ளிப் பதிவுகள், அவன் தன் சிறு தம்பியிடம் மிகவும் பொருமை கொண்டவனென்று வெளியிட்டன. வீட்டில் அவன் சிறு தம்பியின் மூக்கைச் சுத்தம் செய்தபோது அவன் அழுவதைக் கண்டு மகிழ்வுற்றான். கற்பனைச் சூழலில் குழந்தைகளை அனலில் வாட்டுவதில் மன நிறைவு பெறுவதாகத் தோன்றினன். பதிவுகள் வேண்டியவற்றை யெல்லாம் அளிக்காவிடினும், தன் சிறு தம்பியிடம் தனக்கு இருந்த பகைமையைக் கற்பனைச் சூழலில் நெருங்கிச் சமாளிக்க அவனுக்கு இயன்றது என்று முடிவு கட்டுவது நியாயமே.

வேறொரு மூன்றாண்டுச் சிறுமி 'சிறு குழந்தைகளுக்கு இரவு உணவு தயாரிக்க'த் தொடங்கினள். பனிக்கட்டிப் பெட்டியைத் திறந்து, 'பாப்பா! பனிக்கட்டிப் பெட்டியை எப்போதும் நாங்கள் திறந்தே வைப்போம்' என்றாள். குழந்தையின் அன்னை பனிக்கட்டிப் பெட்டியைக் குழந்தை அடிக்கடித் திறந்து தாக்காமல் இருக்கும்பொருட்டு ஒரு கனமான கம்பியை அதைச் சுற்றிக் கட்டவேண்டியதாக இருந்ததெனச் சொன்னள். ஓர் இரவு குழந்தை பெட்டியைத் திறக்க முடியாமல் தவித்ததையும், பெட்டியைத் திறக்க வேண்டுமென்று முணுமுணுத்ததையும் கண்டாள். பொம்மை விளையாட்டில் பனிக்கட்டிப் பெட்டிப் பிரச்சினையைத் தீர்த்ததும் அல்லாமல் அன்னையிடமுள்ள சினத்தையும் காட்டியதாகத் தெரிகிறது.

மகிழ்ச்சி தராத சூழலிலிருந்து கற்பனை மூலம் தப்பித்தல், நான்கு ஆண்டு ஆறு மாதமான குழந்தை ஒன்று தன் அன்னையிடம் விளம்பரம் செய்ததிலிருந்தும் தோன்றுகிறது: 'குளிப்பாட்டும் தொட்டிக்குப் புதிய வண்ணப்பூச்சு ஒன்றைக் கண்டுபிடித்திருக்கிறேன். அது காயப் பன்னிரண்டு ஆண்டுகள் பிடிக்கும். நீ அந்தத் தொட்டியைப் பன்னிரண்டு ஆண்டு வரையில் தொடக்கூடாது' என்று கூறியது.

மனக்கோட்டை மூலம் வருங்காலத்தைச் சமாளித்தல்

ஒரு நிகழ்ச்சி உண்மையில் நேருவதற்கு முன்கூட்டியே அதை எதிர்பார்க்குமாறு கற்பனைச் செயல் குழந்தைக்குத் திறன் அளிக்கிறது. பின்னர் வரப்போவதை முன்னரே அறியும் ஆற்றல் குழந்தையின் ஆற்றல்களை மிகுதியாக்குகிறது. ஆனால், அது அதனை இன்னல்களுக்கும் உள்ளாக்குகிறது. வரும் இன்பத்தையும் வெற்றியையும் சுவைக்கக்கூடுவதுபோல், அச்சத்தையும்

தொல்லையையும் முன்கூட்டியே துய்க்கக்கூடும். நடக்கக் கற்றுக் கொள்ளும் குழந்தை, தன் அன்னை அறையிலிருந்து போர்வை களைக் கொண்டு வருவதைக் கண்டு உலாவப்போகும் வாய்ப்பு வரப்போவதில் மகிழ்கிறன்; ஆனல், அங்ஙனமே மாடி ஏறி இறங்க உதவும் மின் ஏற்றப் பொறியில் ஏறுவதில் தனக்குள்ள அச்சத்தின் காரணமாக அவன் மகிழ்ச்சி குன்றவும் செய்கிறது. பூங்காவில் இருக்கும்போது, வீட்டுக்குத் திரும்பத் தன் அன்னை ஆயத்தம் செய்வதை அறிந்ததும் ஊக்கமழிகிறது; ஏனெனில், வெளியுலகம் அளிக்கும் கிளர்ச்சியைத் தொடர்ந்து அனுபவிப் பதை நிறுத்தவேண்டிவருமே என்ற விருப்பமிலாக் காட்சியை அவன் முன்னரே அறிகிறன்.

வயதேற ஏறக் குழந்தையின் நன்மை தீமைகளை எதிர் பார்க்கும் ஆற்றல் அதிகச் சிக்கலான உருக்களில் தோன்றும். வயதான குழந்தையின் வாழ்க்கை வருங்காலத்தை நோக்கி நடைபெறுகிறது. இப்போது பயனளிக்காத வேலை, பின்னர் பயனளிக்கும் என்பதுபற்றி அவ் வேலையில் ஈடுபாடு ஏற்படுகிறது. இசைக் கருவிப் பயிற்சி, முதலில் அலுப்பு அளித்தாலும் பின்னர் ஏற்படக்கூடிய மன நிறைவின் விம்பம், அல்லது இப்போது மரக் கட்டைகளை இணைப்பதில் இன்னல்கள் பல இருந்தாலும் பின்னர் உருவாகிப் பயன்படும் தெப்பத்தின் விம்பம் நீண்டகால உழைப் புக்கு வலிமையளிக்கிறது.

உயர்தரப் பள்ளிப் பின்நிலையிலும், கல்லூரி நிலையிலும் இனி வரப்போவது சார்ந்த கனவில் ஓரளவு ஆதாரங் கொண்டுள்ள பின்னரே, பெறக்கூடிய குறிக்கோள்களுக்காக உழைக்கும் ஆற்றல் முதன்மை பெறுகிறது. மாணவர்கள், அவர்களுக்கு இடப்பட்ட கல்வி அளவேயான பல ஒப்பந்த வேலைகள் தம் மளவில் அக் காலத்தில் பொருளற்றவையாக இருந்தாலும், வாழ்க் கைத் தொழில்களுக்கு அவை ஆயத்தம் செய்வனபற்றி அவற்றை ஏற்றுப் பல ஆண்டுகள் அவற்றில் கழிக்கின்றனர்.

வருங்காலத்தில் நேரக்கூடியவற்றை எதிர்பார்க்க ஒருவன் கற்பனை செய்யும் ஆற்றல் படைத்தவனுக இருத்தல் வேண்டும். ஒரு குழந்தைக்குக் கற்பனை செய்ய இயலாவிடில், நம்பிக்கை என்றல் என்னவென்று புரிந்துகொள்ள முடியாது. வயதாகிக் குமரப் பருவம் அணுகும்போது சிறுர்கள் நம்பிக்கையூட்டும் வருங் காலமே அவர்களின் நிகழ்கால உழைப்புகளுக்கு ஊக்கம் அளிக் கிறது. தான் வசிக்கும் உண்மை உலகத்தின் தீங்குகளையும், வெறுப்பூட்டுபவைகளையும் வயதான ஒரு குழந்தை தன் கற்பனை யைக் கொண்டு எளிதில் பொறுத்துக் கொள்ளுகிறன். உதாரணம், குமரப் பருவம் நெருங்கும் சிறுவன் ஒருவன் தன் ஊழ்

நல்லதன்று என்று உணர்ந்து கற்பனை மூலம் அத்தகைய சூழ் நிலையிலிருந்து கிளம்பி நல்ல சூழ் நிலைக்குச் செல்ல இயலுமென்று துணிந்து தன் மனக்கண்ணுல் அதைக் காணலாம்.

அறிவுக்குப் பொருந்தாததாகத் தோன்றும் நடத்தையிலுள்ள பாவனை உள்ளுணர்ச்சிகள்

ஒரு குழந்தை தன் கற்பனை ஆற்றல்மூலம் தன் அன்றுட வாழ்க்கைச் சாதாரண நிகழ்ச்சிகளுக்கு, தானே ஆக்கிய ஒரு நாடகச் சிறப்பை அளிக்கும்போது, சில சமயங்களில் பிறர் புரிந்து கொள்ள இயலாத அடியோட்டங்களையும் சேர்க்கிருன். ஒரு குழந்தை அளவுக்கு மிஞ்சி அறிவுக்குப் பொருந்தாமல் நடந் தாலும், சிறு குறுக்கீடுபற்றிச் சினமுற்ருலும் அதற்குக் காரணம் தன் மனக்கோட்டை உலகில் மிகத் தெளிவான எதிர்பார்த்தல் களுக்கு இடையூறுகள் நேர்ந்தது ஆகும். உதாரணம்: தன் அன்னையுடன் கடைக்குப் போவதை ஆவலுடன் எதிர்பார்த் திருந்த நான்காண்டு சிறுவன் ஒருவன், அச் சமயத்தில் அன்னை கடைக்குப் போக முடியாமைபற்றித் தீவிரமான சினமும் ஏமாற்ற மும் காட்டக்கூடும். மனக்கோட்டையில் பல முறை கடைத் தெருவுக்குப் போனதாகவும், தன் தாய் வாங்க வேண்டுவனபற்றி விவரமான திட்டங்களையும் அனுபவங்களையும் அமைத்துக் கொண்டிருப்பான். கடைக்குப் போதல் அவசியம் ஒத்திப் போடப்படவேண்டியிருந்தது என்பது ஏமாற்றத்தைத் குறைக்க வில்லை.

சில இரவுகளில் வானெலி கேட்பதற்காக வெகுநேரம் விழித் திருக்க அனுமதிக்கப்பட்ட ஓர் எட்டாண்டுச் சிறுவன், ஓர் இரவு வானெலி கேட்க அனுமதி மறுக்கப்பட்டபோது தீவிரமாகச் சினங் கொண்டான். தமக்குச் சரியென்று தோன்றிய காரணத்தை அவன் தந்தை அளித்தார். ஆனல், சிறுவன் அது மிகக்கொடுமை யென்று அவரைக் குற்றம் சாட்டினன். சிறுவன் வானெலி கேட்க அனுமதிக்கப்பெருமை அரை மணி நேரம் வானெலி கேட்கும் மகிழ்ச்சியைத் தடுத்தது மட்டுமன்று, அவனுடைய வாழ்க்கையின் சிறு திட்டமொன்றைப் பாழாக்கியது என்றும் அவன் தந்தை அறிந்தார். அன்று முழுதும் வானெலி நிகழ்ச்சி நிரலை நினைத்துக்கொண்டிருந்தான். அதிலுள்ள நாடகத்தில் பங்கு கொள்பவன் ஒருவனுகத் தன்னைப் பாவித்துக்கொண்டான். அன்றிரவு அந்த நாடகப் பாத்திரமாகத் தன்னை நினைத்துப் பிறருடன் செயல்புரிவதாகக் கற்பனை செய்துகொண்டான். வானெலி நிகழ்ச்சியைத் துய்ப்பதுடன், நிரலுக்குப் பிறகும் தொடர்ந்து அதை அனுபவித்தல் ஒரு முக்கியமான சாதனை ஏனப் பாவித்திருந்தான்.

இந்த எடுத்துக்காட்டில், தந்தை தாம் அனுமதி மறுத்ததின் முழுக் கருத்தைக் கண்டுகொண்டு குழந்தையின் நடத்தையை நன்கு புரிந்துகொண்டார். இது போன்ற பல நிகழ்ச்சிகள் அடிக்கடி குழந்தைகளின் அன்றாட வாழ்க்கைகளில் நடைபெறுகின்றன. அவை கவனம் பெருமற் போகலாம்; அவை அவ்வளவு கடுமையானவையாகவும் இராமற் போகலாம்; அடிக்கடி மூத்தோர் கண்ணில் அறிவற்றதாகவும், வேண்டுமென்றே தவருன வழியில் செல்லுவதாகவும் குழந்தையின் நடத்தை தோன்றலாம். அத்தகைய நடத்தைபற்றிக் குழந்தையின் கற்பனை நமக்கு ஓர் உளவு கொடுக்கிறது. மேலே கூறிய இரண்டு எடுத்துக்காட்டுகளிலும் மூத்தோர் தங்களுக்கு நல்லதாகவும், தகுந்த காரணமுடையதாகவும் தோன்றியதைச் செய்தனர். இது போன்ற பல நிகழ்ச்சிகளில் ஒருவர் எடுக்கும் கட்சி சரி, மற்றவர் எடுக்கும் கட்சி தவறு என்று சொல்ல இயலாது. ஆனால், தம்தம் அனுபவத்திலிருந்து அவர் அவர் ஏற்பது சரியாக இருக்கலாம்.

சமூகத் தொடர்புகளில் பாவனையைக் கையாளுதல்

அடிக்கடி இரண்டோ, அதற்கு மேலோ சிறு குழந்தைகள் சேர்ந்து விளையாடினால், அவர்களை ஒரு பாவனை இயக்கம் இணைக்கிறது. வயதில் பல ஆண்டுகளால் பிரிக்கப்பட்ட குழந்தைகளின் விளையாட்டுக்கு அடிப்படையைப் பாவனை வழங்கக்கூடும். எட்டாண்டு, மூன்ருண்டுச் சகோதர சகோதரிகள் அப்பா அல்லது அம்மா—குழந்தை, மருத்துவர்—நோயாளி அல்லது படகுத் தலைவன்—பொறியாளன் என்னும் விளையாட்டுக்களில் ஈடுபடலாம். இங்ஙனம் பாவனை தாய்மார்களுக்கு உதவுகிறது.

உள்ளது உள்ளபடியுள்ள சூழலைவிடப் பாவனைச் செயல்கள் குழந்தைகள் பிறரைக் குறித்துப் பொறுமை காட்டவோ, ஒருவரை ஒருவர் துய்க்கவோ தகுந்த சூழலை வழங்குகின்றன. உண்மை வாழ்க்கையில் தன் ஈராண்டுத் தங்கை எளிதில் அழுதாலோ, ஆடை அணிய உதவி நாடினலோ, சோற்றை இறைத்தாலோ ஆருண்டுள்ள அக்காள் தொல்லையுறலாம். ஆனல், பாவனைச் சூழலில், தான் அன்னையாகவும், தங்கை தன் குழந்தையாகவும் இருக்கும்போது, அதே ஆருண்டுச் சிறுமி இச் செயல்களை ஏற்பதும் அல்லாமல் அவற்றை ஆதரிக்கவும் கூடும். இங்ஙனமே அக்காள் அதிகாரம் செலுத்துவதை எதிர்க்கும் தங்கை பாவனை விளையாட்டில் மாணவியாகவோ, பாப்பாவாகவோ, உற்சாகமாகக் கீழ்ப்படியவும், தண்டனையை அக்காளிடம் பெறவும் சம்மதிப்பாள். தாங்கள் விரும்பும் மூத்தோர் அளிக்கும் தடைகளையும் மறுப்புக்களையும் எதிர்க்கும் குழந்தை பிற குழந்தைகளோடு கூடிய பாவனைச் சூழலில் இவற்றை எல்லாம் ஏற்கும். 'ஆசிரியர்'

எனப் பாவிக்கப்படும் வயதான குழந்தையால் ஒரு சிறிய குழந்தை சற்றும் பேசாமல் சும்மா இருக்க வேண்டுமென்று ஆணையிடப் பட்டால், நீண்ட காலம் சும்மா இருப்பான். 'பிறந்த நாள் கொண்டாட்டத்தில்' பாவனை உலக விருந்தினர்கள் அனை வருக்கும் பரிமாறும்வரை மிகக் கட்டுப்பாடுடன் காத்திருப்பான்.

அடிக்கடி இத்தகைய காட்சிகளுள் உண்மை உலகம் குறுக் கிடும். முக்கியமாகக் கற்பனைச் சூழலின் தேவைகள் அதிகத் தொல்லையளித்தால், உதாரணமாக, நான்காண்டு அல்லது ஐந்தாண்டில் ஒருவன், போலீஸ்காரர்களும் கொள்ளைக்காரர்களும் என்னும் ஆட்டத்தில் வயதான குழந்தை ஒருவனோடு விளையாடும் போது மிக நீண்ட காலம் செத்தவனாக இருக்கக் கட்டாயப் படுத்தப்பட்டால் அவன் எதிர்ப்பான். இங்ஙனமே, அடிக்கடி பாவனைச் சூழலில் வேறு குழந்தைகளுடன் விளையாடும்போது தான் மூத்தோர் அடுத்தடுத்து முயன்று கற்பிக்க முயலும் தன்னடக்கம், பொறுமை, ஒரு வேலையில் விடாமுயற்சி, நன்னடத்தை போன்ற அருஞ் செயல்களை முதல் முதலில் சிறுவர்கள் சாதிக்கிறார்கள்.

பகற் கனுக்களும் மனக்கோட்டைகளும்

பள்ளிபுகு முன்பருவ இறுதியிலும், பிந்தின ஆண்டுகளிலும் குழந்தையின் கற்பனைச் செயலின் பெரும் பகுதி, பாவனை விளையாட்டில் நடிப்பதைவிட வேறான சொந்த மனக்கோட்டை கள், பகற் கனுக்கள் இவற்றின் உருவத்தை எடுக்கிறது. இத் தகைய மனக்கோட்டைகள், விருப்ப நிறைவேற்றம், துறத்தல், ஒதுங்குதல், ஈடு செய்தல், பழிக்குப் பழிவாங்குதல், பிறர் சார்புத் துணிவுச் செயல், கிளர்ச்சி போன்ற பலவகைகளில் பயன்படு கின்றன. பல அக்கறைகள், எண்ணங்கள் இவற்றிற்குப் பயிற்சி அளிக்கின்றன. முந்தியப் பருவ பாவனை இயக்கங்களைவிட அன்றாட நிகழ்ச்சிகளில் இருந்து வெகு அப்பாற்பட்ட நாடகப் பாத்திரங்கள் போலும், வீரர்கள் போலும் குழந்தைகள் இந்தப் பகற் கனுக்களில் கலந்துகொள்ளுகிறார்கள்.

பகற் கனுக்கள் வாழ்க்கை முழுவதும் தொடர்ந்து நடைபெறு கின்றன. வாழ்க்கைச் சூழல்கள் மாற மாறப் பொருட்கருத்துக் களும் கலந்துகொள்ளும் அளவும் மாறும். சில சமயங்களில் மனக்கோட்டைகள் வெறும் பாவனையைக் கைவிடுவதில் இருந்து எண்ணங்களின் ஒழுங்கான ஊர்வலம்வரை பரவி நிற்கும். இத்தகைய முயற்சிகள் தனியாளின் அன்றாடப் பிரச்சினை களுடனும் விருப்பங்களுடனும் தொடர்பு கொண்டவை ஆகும்.

சற்று வயதான குழந்தை ஒருவனின் கற்பனைகள் அனுபவ உண்மைகளால் கட்டுப்படுத்தப்படாமற் போனாலும், அவனுடைய

சில பாவனைகள் முந்திய பருவத்தில் இருந்ததைவிட அதிகத் தருக்கப் பொருத்தம் உடையனவாக இருக்கும். நம்பக உணர்வைப் பெறுவதில் மனக்கோட்டையாகத் தொடங்கும் செயல் கண்டிப்பான பிரச்சினை தீர்த்தல் உருவெடுக்கலாம். உதாரணம், எட்டாண்டுச் சிறுவன் ஒருவன், தன் மனோராச்சியத்தில் உற்சாகமாக மேற்கு மலைத்தொடரைச் சிறந்த குதிரை ஒன்றின்மேல் சவாரிசெய்துகொண்டு, குதிரைத்திருடர்களுடனே, ஓநாய்களுடனே, செவ்விந்தியர்களுடனே போராட ஆயத்தமாகச் செல்லுகிறான். கதை செல்லச் செல்ல, அவன் செயல்கள் மிகச் சிக்கலாகின்றன. முதலில் தகுந்த துப்பாக்கி, வெடிமருந்து கொண்ட தோல் பட்டை; ஆனால், வழியில் தங்கும்போது, தீயுண்டாக்கப் பொருள்கள், சமைக்கக் கலங்கள் போன்றவை வேண்டியிருப்பதால், ஒரு பொதிக் குதிரையும் கூட வருவதாகப் பாசாங்கு செய்கிறான். நாடகம் மேலே செல்லச் செல்ல, அவன் தளவாடங்கள், குதிரைகள் போன்ற துணைக்கலத் தொகுதியின் சுமை ஏற ஏற, மனோராச்சியத்தில் பொருள்களைத் திட்டமிட்டு, ஒழுங்குபடுத்துவது கடுமையாகி விடுகிறது. மேலும் மேலும், சாமர்த்தியமும் சிந்தனையும் வேண்டியிருப்பதால், மனோராச்சியம் தன்னுடைய பளுவைத் தாங்க முடியாது தவிக்கும் போக்கு மூத்தோர்களிடம் காணப்படுகிறது. அது வேறு விதத்தில் இன்பகரமானதைக் கெடுத்துவிடுகிறது.

கற்பனைத் தோழர்கள்

மிகவும் கவர்ச்சியுள்ள குழந்தைப் பருவக் கற்பனை வகைக் 'கற்பனைத் தோழர்கள்'[1] ஆகும். தோன்றினால், இத்தகைய தோற்றம் 3ஆம் ஆண்டு முதல் 10ஆம் ஆண்டுக்குள் நேரலாம்; அதுவும் இப் பரப்பில் முந்திய பகுதியில் நிகழ்மானம் அதிகம். கற்பனைத் தோழனின் இலக்கணத்தைத் திட்டவட்டமாகக் கூறுவது கடினம். ஏனெனில், இந்தக் கற்பனை ஆளுக்கும், சாதாரண பாவனை ஆட்டத்தில் நேருவதற்கும் வேற்றுமை, அளவிலேயே தவிர வகையில் அன்று. 'கற்பனைத் தோழன்' என்னும் சீட்டு, சாதாரணமாக வழக்கத்துக்கு மாறாக மிகத் தெளிவாகவும், அது தோன்றும் வரையில் நிலையான இயல்புகளுடையதாகவும் இருக்கும் ஒரு கற்பனை உயிரியையோ, பொருளையோ குறிக்கும்.

தோன்றுவது ஓர் ஆள், விலங்கு அல்லது பொருளாக இருக்கலாம். சில சமயங்களில் அது இல்பொருள் காட்சியில்

[1]கற்பனைத் தோழர்கள்பற்றிய ஆராய்ச்சிகளுக்கு—பார்க்க: ஹர்லக், பர்ன்ஸ்டீன் (Hurlock & Burnstein, 1932); ஸ்வெண்டன் (Svenden, 1934); ஆம்ஸ், லேர்னெட் (Ames & Learned, 1946).

(hallucination) போல் அநேகமாக அவ்வளவு தெளிவாக இருக்கும். அது குழந்தையின் கற்பனைப் பொருளாக இருந்தாலும் சிறிது காலத்துக்கு அதற்கு ஒரு தனிப்பட்ட மெய்ம்மையான இருப்பு உண்டு. இத்தகைய தெளிவு பின்வரும் எடுத்துக் காட்டில் காண்கிறது. நான்காண்டுச் சிறுமி சாய்வுக் கட்டிலில் அவள் தந்தை அமரும்போது ஓர் எச்சரிக்கையாக வீறிட்டாள். ஏன் வீறிட்டாள் என்று கேட்டதற்கு, அவளுடைய கற்பனைத் தோழி (ஒரு குரங்கு) நோய்வாய்ப்பட்டுத் தந்தை அமரப்போகும் மெத்தையில் எச்சமிட்டதாகச் சொன்னாள்.

கற்பனைத் தோழன் பல உருவங்களெடுக்கலாம்; தெளிவில் பல்வகைப் படலாம்; பிற கற்பனைச் செயல்கள்போல் பல நோக்குடையவையாகவும் இருக்கலாம். பெயர் குறிக்கிறதுபோல் அது ஒரு தோழனை வழங்குதல் ஒரு நோக்கம் ஆகும். அத்தகைய தோழனுக்குத் தன் உண்மைத் தோழர்களுக்கு இல்லாத, ஆனால், தான் அவர்களிடம் விரும்பும் இயல்புகளைக் குழந்தை அளிப்பான். எனினும், மனதுக்கொத்த தோழன் என்னும் தேவையை நிறைவு செய்யும் வழி என்னும் கொள்கையை மட்டும் கொண்டு இத் தோற்றத்தை விளக்கிவிட முடியாது. ஏனெனில், சில குழந்தைகள் வருணிக்கும் தோழர்கள் விரும்பப்படாதவர்களாகவும் தோன்றுகின்றனர். மேலும், உகப்பில் வெகுவாக மாறுபடும் பல தோழர்களை ஒரு குழந்தை வருணிக்கலாம்.

கற்பனை ஆள் தோழமை விருப்பம் தவிர, வேறு உட்கருத்துகளையும் நிறைவு செய்யலாம். கற்பனை ஆள் குழந்தைக்கிராத ஆற்றல்களையும் நற்பண்புகளையும் உடையவனாக இருக்கலாம். குழந்தைக்கு மறுக்கப்படும் பல உரிமைகள் அவனுக்கு இருக்கலாம். குழந்தை, தான் செய்ய விரும்பும் செயல்களுக்கு வேண்டிய தைரியத்தையும் துணிவையும் உடையவனாக இருக்கலாம். குழந்தையை மன்னித்தல் அல்லது அதன் நடத்தையின் அல்லது தேவைகளின் பாதுகாத்தலைக் கற்பனை ஆள் அளிக்கக்கூடியவனாக இருக்கலாம். தந்தை, தாய், இரண்டு குழந்தைகள் அடங்கிய குடும்பத்தில், ஒரு குழந்தை தனக்கிடப்படும் பல அலுவல்களிலிருந்து தப்பித்துக்கொள்ளும் பொருட்டுத் தன் தோழனுக்கு வயிற்று நோவு இருப்பதால், அவனைக் கவனித்துப் பேணவேண்டுமென்று முயற்சி செய்யலாம். வேறொரு சிறுவனுக்கு ஒரு கற்பனை மாமன் இருந்தான்; அவன் குழந்தைகள் விருப்பப்படி செயல்புரிய அனுமதிப்பான். இந்தச் சிறுவன் செய்ய விரும்புவதை யாராவது தடுத்தால், தடுப்போரை அந்த மாமனைக் கூப்பிட்டு அடிக்கச் சொல்லுவதாக அச்சுறுத்துவான். இந்த எடுத்துக்காட்டுக்கள் பாவனையின் வேறு உருவங்கள்போலப் பல நோக்கங்களைப் பெறக் கற்பனை ஆள் உதவுகிறான் என்பதை விளக்குகின்றன.

கற்பனைத் தோழர்களின் நிகழ்வு

குழந்தைகளில் பெரும்பாலோர் கற்பனைத் தோழர்களை உடையவர்கள் என்பதைப் பல ஆராய்ச்சிகள் கூறுகின்றன. ஆனால், பல காரணங்கள்பற்றி அவர்களின் திட்டமான எண்ணிக்கையைத் தீர்மானிக்க இயலாது. தங்கள் தோழர்களை வெளியிடுவதில் குழந்தைகள் மாறுபடுவது ஓர் இடர் ஆகும். ஒரு சிறுவன் வெளிப்படையாக ஒரு தோழனுடன் 'விளையாடும்போது', அதுவும் சற்று நேரம் தெளிவாக இருக்கும்போது, அவன் நிலையான இயல்புகளையும், திட்டமான பெயரையும் உடைய ஒரு கற்பனைத் தோழனை உடையவன் என்பதில் ஐயமில்லை. ஆனால், ஒரு குழந்தை தோழனுக்கு்கூடும் ஒருவனைப் போகிற போக்கில் குறிப்பிட்டால், அந்தச் சூழல் அவ்வளவு தெளிவானது அன்று. உதாரணம், நான்காண்டுச் சிறுவன் ஒருவன் அடிக்கடி ஜான்ட்ராட் (Johntrot) என்பவனைப்பற்றிக் கூறுவான்; ஆனால், அவனோடு விளையாடும் இயக்கங்கள் ஒன்றையும் வெளிப்படுத்தியதில்லை; அவனைத் தெளிவாக வருணித்ததுமில்லை. இங்குக் 'கற்பனை' விளையாட்டுத் தோழனை ஒத்தவன் போன்ற ஒருவன் இருந்தாலும் குழந்தையின் பெற்றோர்கள் அதை உறுதி செய்ய இயலவில்லை.

வயதான ஒரு சிறுவன் தன் மனக்கோட்டைகளில் அடிக்கடி சில நாடகப் பாத்திரங்களைக் கொணர்கிறான். ஒரு தொடர்கதை போன்ற மனக்கோட்டை அவன் உள்ளத்தின்கண் தோன்றுகிறது. இது பல மாதங்கள், ஏன், பல ஆண்டுகள்கூட நீடிக்கலாம். ஆனால், இவை அவனுடைய கற்பனைத் தோழர்கள் ஆவார்களா என்று கூறுவது கடினம். ஒருபுறம் அவன் இவர்களைப்பற்றி யாருக்கும் கூறாமல் இருக்கலாம். இன்னொருபுறம், அவன் அவர்களைப்பற்றிக் கூறினாலும், இந்தக் கற்பனை ஆட்கள் 'உண்மை' ஆட்களாகத் தோன்றும் இயல்பு உடையவர்களா, அல்லது புனைகதை புனைவோர் தம் கதையின் தேவைக்கு ஏற்றவாறு கதைப் பாத்திரங்களை அவ்வப்போது ஆக்கிக்கொள்வது போல் அவனும் வேண்டியபோது அவர்களை ஏற்பதும், வேண்டாதபோது தள்ளிவிடுவதும்போல் வைத்திருக்கிறானா என்று தீர்மானித்தல் கடினம்.

கற்பனை விளையாட்டுத் தோழர்களை இப்போது உடையவர்களின் அல்லது ஒரு சமயம் உடையவர்களாக இருந்தவர்களின் விகிதம்பற்றிய மதிப்பீடுகள் 15 சதவீதத்திலிருந்து 30 வரை செல்லுகின்றன. ஆம்ஸ், லெர்னெட் (Ames and Learned) ஆகியவர்கள் (1946) நடத்திய ஓர் ஆராய்ச்சியில் ஏல் நகரக் குழந்தை வளர்ப்பு மருத்துவச் சாலையில் 210 குழந்தைகள் கலந்து

கொண்டனர். (அவர்களுள் நூற்றுக்கு மேற்பட்டவர்கள் வழி காட்டும் வளர்ப்புப் பள்ளியைச் சேர்ந்தவர்கள்). அவர்களுள் 21 சதவீதத்தினர் 'கற்பனைத் தோழர்களையும், பிற கற்பனைத் தோற்றங்களையும்' வெளியிட்டனர். ஆராய்ச்சியாளர்கள் மேலும் கூறினர்: 'நிகழ்மானம் இதைவிட அதிகமாக இருந்திருத்தல் வேண்டும். அடிக்கடி பெற்றோர்கள் இத்தகைய தோற்றங்களை அறியவில்லை என்று நாம் நம்புகிறோம்.' வேறொரு குழந்தை களின் தொகுதியில் 13 சதவீதமும் கற்பனைத் தோழர்கள் காணப் பட்டனர் (ஸ்வென்ட்சன், Svendsen, 1934). மூத்தோர்கள் தங்கள் குழந்தைப் பருவ நினைவுகளை வருணித்தபோது, ஆண்களில் 31 சதவீதமும், பெண்களில் 23 சதவீதமும் கற்பனை விளையாட்டுத் தோழர்கள் இருந்ததாகக் கூறினர் (ஹர்லக், பர்ன்ஸ்டீன்-Hurlock and Burnstein, 1932). இந் நூலாசிரியரும், அவர் துணையாளர்களும் செய்த ஆராய்ச்சி ஒன்றில், பல நூறு குழந்தைகள் கண்டு பேசப் பட்டதில், மூன்றில் ஒரு பங்குச் சிறுவர்கள் தங்களுக்கு இருந்த, கூடியவரையில் திட்டமானவும், நிலையானவும், இயல்புடையவை களுமான கற்பனை ஆக்கங்கள்பற்றிக் கூறினர். ஆனால், திட்ட வட்டமான எண்ணைக் குறிப்பிடவேண்டுமானால், நேரடியானவும் நெருக்கமுமான உற்று நோக்கல்கள் தேவை ஆகும். ஆம்ஸ் என்பவரும் லேர்னெட் என்பவரும் கூறுவது யாதெனில், எல்லாக் குழந்தைகளிடம் இல்லாவிடினும், பல குழந்தைகளிடம் இரண் டரையிலிருந்து நாலரை ஆண்டு வரையிலும் கற்பனைத் தோழர் கள்; இவர்கள் சார்ந்த தோற்றங்களும் இயற்கை வளர்ச்சித் தோற் றங்கள் ஆகும். இப் பருவத்திற்கு அப்பாலும் இரகசியமாக இவை தொடர்ந்தும் இருக்கலாம் என்றும் கருதுகிறார்கள்.

கற்பனைத் தோழர்களுடைய குழந்தைகளின் ஆளுமை இயல்புகள்

பிற கற்பனை ஆக்கங்கள் போல் கற்பனைத் தோழர்கள் பல பரந்த ஆளுமை இயல்புகளுடன் குழந்தைகளிடம் தோன்று கின்றனர். குழந்தையின் வளர்ச்சியில் கற்பனைத் தோழனிருத்தல் நல்ல போக்கென்றோ, தீய போக்கென்றோ நாம் ஏற்றுக்கொள்ளக் கூடாது. இத்தகைய கருத்து, கற்பனைச் செயல் தீங்கிழைக்கக் கூடியது என்னும் சிலர் கருத்தை எதிர்க்கிறது. கற்பனைத் தோழனை உடைய ஒரு குழந்தை பயங்கொள்ளியாக இருந்து பின் வாங்குபவனாக இருக்கலாம், அல்லது அதற்கு நேர் மாறாக இருக்கலாம்; வெளிப்படையான மனவெழுச்சி இன்னல்களுடைய வனாக இருக்கலாம், அல்லது தன் மனவெழுச்சிகளை மிகவும் நன்றாகச் சமாளிக்கலாம். மூத்தோரில் இத்தகைய தோழர்களைக் குழந்தைப் பருவத்தில் உடையவர்களாக இருந்தவர்களுக்கும், அங்ஙனம் இல்லாதவர்களுக்கும் இடையே குறிப்பிடத்தக்க

பொதுவான அல்லது தனித்தன்மை வாய்ந்த வேற்றுமைகளை ஹர்லாக்கும் பர்ன்ஸ்டீனும் (Hurlock and Burnstein) காணவில்லை. பொதுவாகக் கூறக்கூடியது ஒன்றே ஆகும். அதாவது, நுண்ணறிவில் சராசரிக்குக் கீழ்ப்பட்டவர்களைவிட மிக நுண்ணறிவுள்ள குழந்தைக்குக் கற்பனைத் தோழர்கள் இருக்கக்கூடும். (அல்லது அவர்களுக்கு இருப்பதை வெளியிடக்கூடும்). ஒவ்வொரு குழந்தையும் தன் தோழர்களைத் தன் தனிப்பட்ட தேவைகளை நிறைவுசெய்யத் தன்னுடைய சொந்த வழியில் பயன்படுத்திக் கொள்கிறான். சில சிறுவர்கள் வேண்டிய தருணத்தில் தங்கள் தோழர்களைப் பயனுடைய முறையில் கையாண்டு, தேவையில்லாதபோது அவர்களை விட்டு விடுகின்றனர்.

சிறுவர்களைவிடச் சிறுமியர்கள் இத்தகைய தோழர்களை உடையவர்களாகக் காண்கின்றனர். ஆனால், இத்தகைய வேற்றுமை உண்மை வளர்ச்சி சார்ந்த வித்தியாசத்தைவிடப் பண்பாட்டு வித்தியாசத்தை உருநிழல் காட்டுகிறது எனக் கொள்ளவேண்டும். இந் நூலாசிரியரும், அவர் தோழர்களும் (1931)நடத்தியஆராய்ச்சியின்படி, சிறுமிகள்போல் சிறுவர்க்கும் பாவனைப் போக்கீடு அவசியம் என்பதற்குக் காரணம் இருக்கிறது. எனினும், தங்கள் மனக்கோட்டைகளை வெளியிடச் சிறுவர்கள் அவ்வளவு தாராளமாக ஆதரவு பெறுவதில்லை. பொம்மை விளையாட்டில் சிறுமிகள் தங்கள் மனக்கோட்டைகளை வெளியிட நாம் வாய்ப்பு அளிக்கிறோம். இத்தகைய கற்பனைப் போக்கீடு மூலம் தங்கள் மனக்கோட்டைகளைத் தட்டுத் தடையின்றியும் நாணமின்றியும் வெளியிடச் சிறுவர்களுக்கு வசதி இல்லை. சிறுவர்கள் சிறு மனிதர்களாகப் போலீசாரும் கொள்ளைக்காரரும் போன்ற விளையாட்டில் ஈடுபடவும், அவர்கள் பொம்மைத் துப்பாக்கிகளுடன் படுகொலை செய்ய அனுமதிக்கப்படுவதும் உண்மையே. செவ்விந்தியர்களையும், சமூகத்திலிருந்து தள்ளப்பட்டவர்களையும் வரிசை வரிசையாக வெட்டித்தள்ளும்போது அவனுடைய ஆக்கிரமிப்பு உட்துடிப்பைச் சாதிக்க வாய்ப்பு இருக்கிறது. ஆனால், தன்னுடைய பொம்மை விளையாட்டில் சிறுமி 'தான் செம்மையாக முதுகில் அடிக்கும்' குழந்தை மேல் சினம், 'நோய் வாய்ப்பட்ட' குழந்தைபற்றிக் கவலை, 'அழுகிற' குழந்தையிடம் அனுதாபம், 'சோர்வடைந்த' குழந்தையிடம் அக்கறை இவையடங்கிய தன் உணர்ச்சிப் பெருக்கைப் பெருமளவு வெளியிடலாம்.

வயதான குழந்தைகளின் பகற் கனவுகளின் பொருள் கருத்துக்கள்

இந் நூலாசிரியரும் துணையாளர்களும் 1931-ல் நடத்திய மேலே கூறப்பட்ட ஆராய்ச்சி ஒன்றில், 400 குழந்தைகள்

உற்றுநோக்கப் பெற்றனர். அவர்கள் வயது ஐந்து முதல் பன்னிரண்டுவரை இருந்தது. தங்கள் பகற் கனவுகளையும் கற்பனைத் தோழர்களையும் வருணிக்குமாறு, கண்டு பேசப் பட்டனர். 30-க்கு மேற்பட்ட சதவீதம் வேடிக்கைகள், விளை யாட்டு அல்லது ஏதோ ஒருவகைப் பொழுதுபோக்கு இவை பற்றியதாக இருந்தது. ஏதோ ஒரு வகைத் தற்புகழ்ச்சி—தன்மதிப்பு அல்லது மிக மேலான அல்லது வீரமான பங்குபற்றி 19 சதவீதத்தில் காணப்பட்டது. பல குழந்தைகள் தாங்கள் உடைமையாகப் பெறவேண்டு மென்று கருதிய குறிப்பிட்ட பொருள்பற்றிப் பகற் கனவுகள் கண்டதாகவும் அறிவித்தனர்.

இவ்வாராய்ச்சியில், நுண்ணறிவுக் குறைவானவர்கள் மிக நுண்ணறிவுள்ளவர்களைவிட அடிக்கடி தங்கள் பாவனைச் செயலை வருணிக்க இயலாதவர்களாக இருந்தனர். மேலும், எல்லா வயது சிறிய குழந்தைகளும், அதிக நுண்ணறிவில்லாத குழந்தைகளும், வயதானவும் அதிக நுண்ணறிவுமுள்ள குழந்தைகளைவிட அதிக வீதத்தில் தனிப்பட்ட பொருள்களையும் பொழுதுபோக்கு களையும் கொண்ட பகற் கனவுகளை அறிவித்தனர். நுண்ணறிவு அதிகமாக அதிகமாகக் கதையமைப்பு கொண்ட பகற் கனவு களையே பேணினர்.

தெளிவான கற்பனைச் சித்திரத்தின் வேறு உருவங்களும் விம்பங்கள் தொடர்புறுத்தலும்

சாதாரண பாவனை தவிர, கற்பனைச் சித்திரத்தின் சிறப்பான உருவங்களும் சில குழந்தைகளிடம் காண்கிறோம். தங்கள் விம்பத்தின் தெளிவுபற்றி மக்கள் வேறுபடுகிறார்கள்; ஒரு கோடியில் நேரில் இல்லாத நிகழ்ச்சி சார்ந்த தெளிவான விம்பத்தை அமைத்துக் கொள்ள இடர் உடையவர்களாகச் சிலர் காண்கின்றார்கள். மற்றோர் கோடியில் அநேகமாக நிகழ்ச்சி போன்ற விம்பங்களை வேறு சிலர் அறிவிக்கிறார்கள்.

மூத்தோரிடமும்[1] பள்ளிப் பிராயக் குழந்தைகளிடமும் (ஒரு வேளை முந்திய பிராயத்தில்கூட) மாற்றுப் புலனுடைய அனுபவம் (synaesthesia) என்னும் தோற்றம் காண்கிறது. ஒரு புலன் வகையிலிருந்து தோன்றும் புலனுணர்ச்சி வேறொரு புலன் வகை சார்ந்த விம்பங்களுடன் இணைப்புப் பெறுகிறது. உதாரணம்: ஒருவர் 'நிறக் கேள்வி' (colored hearing) என்பதில் மட்டக் குரல் (bass tones) நீல நிறமாகக் காண்கிறது, உயர்ந்த உச்சநிலைக் குரல் இளஞ்சிவப்பு நிறமாகக் காண்கிறது என அறிவிக்கிறார். அல்லது

[1] நீண்ட காலம் ஒருங்குணர்தல், தொடர்ந்திருத்தல்பற்றிய சுவையான விளக்கத்துக்கு ஹாலிங்வொர்த்தும் வீஷரும் (Hollingworth and Weisher, 1939). பார்க்க.

மாற்றுப் புலனுடைய அனுபவம் சில பெயர்களையும், சில நிறங் களையும் இணைக்கும் உருவம் எடுக்கலாம். உதாரணம், ஆருண்டுச் சிறுமி ஒருத்தி, தன் தோழி மில்ட்ரெட் (Mildred) நீலமென்றும், மார்க ரெட்டு (Margaret) மஞ்சள் என்றும், எண் 17 இளஞ்சிவப்பு என்றும், 'ரஷ்' (rush) என்றும் சொல் சாம்பல் நிறமென்றும் கூறினுள். இங்ஙனமே குரல்கள் பெயர்களை அடுத்து நிற்கலாம். இத்தகைய தோற்றத்தைக் குறிப்பிடுபவர்கள் சாட்சியப்படி பேப்பர் (paper) என்னும் சொல் உச்சநிலைக் குரலையும் பியாஸ்ஸா (piazza) என்னும் சொல் மணியொலிக்கும் ஓசையையும் இவை போன்றவற்றையும் இங்குக் குறிக்கலாம்.

இத் தோற்றத்தின் மூலத்தைக் கண்டு பிடிப்பது கடினம். கடந்த கால அனுபவங்கள் காரணமாக வெவ்வெறு புலப்பதிவு களின் பழக்கத்துக்குரிய தெளிவான இணைப்பு உண்டாகி விட்டது என்பது நிச்சயம். ஆகவே, ஒன்று மீண்டும் நேர, மற்றதும் நேருகிறது. ஆனுல், இந்த ஊகம், சிலரே இந்த விம்பச் சேர்க்கைகளை உடையவர்களாக இருக்கிருர்கள்; வேறு சிலர் இல்லை என்பதை விளக்க இயலாததாக இருக்கிறது.

குழந்தைகளின் கனவுகள்

குழந்தைகளின் மனக்கோட்டைகள் போல் அவர்களின் கனவுகளும், அவர்களின் மெய் அனுபவங்களாகிய முதலில் இருந்தே எடுக்கின்றன. ஆனுல், அடிக்கடி கனவிலுள்ள நிகழ்ச்சி களும், அவற்றின் மனவெழுச்சிகளும் பலதிறப்பட்டவை யாகையால் அவற்றின் மூலத்தைக் கண்டு பிடிக்க இயலவில்லை.

கனவின் முந்திய அறிகுறிகள்

தங்கள் கனவுகளை நினைவுகூரவோ, விளக்கவோ முடியு முன்னரே பல குழந்தைகள் கனவு காணக்கூடும். ஸ்டர்ன் (Setrn, 1926) என்பவர் குழந்தை வளர்ச்சிபற்றி ஆழ்ந்த ஆராய்ச்சி செய்தவர். குழவியின் முதல் ஆண்டிலேயே அநேக மாகத் தொடங்கலாம் என்று கூறுகிருர். தூக்கத்தில் குழந்தை வீறிடும்போதோ, அல்லது அச்சமுற்று எழுந்திருக்கும்போதோ, அல்லது தூங்குங்கால் உறிஞ்சும் இயக்கங்களைச் செய்யும்போதோ அல்லது புஜங்களை வெளியே நீட்டும்போதோ, புன்சிரிப்புக் கொள்ளும்போதோ கனவின் முதல் அறிகுறி தோன்றலாம். கனவின் முதல் அறிகுறிகள் தோன்றும் பிராயம்பற்றிய பெற்ருேர்கள் அறிக்கைகள் குழந்தைகளிடம் பெரிய வேற்றுமை களைக் குறிக்கின்றன.

சில குழந்தைகளும் முதிர்ந்தோர்களும் தாங்கள் கனவு காண்பதில்லை என்கின்றனர். ஆனுல், அவர்கள் தங்கள்கனவுகளை

மறந்திருக்கலாம். இரவு தூங்கிய பிறகு காலையில் எழுந்த பிறகு சாதாரணமாக யாதொரு கனவையும் நினைவுகூர இயலாத சிலர், ஆய்கூடத்தில் கனவு அறிகுறிகளைக் காண்பிக்கும் போதே எழுப்பப்பட்டால் அந்த அவசரத்தில் கனவை அறிவிக்கக்கூடும். இது ஆய்கூடச் சோதனைகளிலிருந்து கிடைத்த உண்மை. தூங்குபவன் கனவு காண்கிறுன் என்று பார்க்க, கண்களின் அசைவுகளின் மிகுதியைப் பதிவுசெய்ய ஒரு கருவி கையாளப் படுகிறது (டெமெண்ட் முதலியோர், 1957, 1958). விரைவான கண் அசைவுகளைக் காண்பித்தவர்களை எழுப்பியதும் அவர்கள் தங்கள் கனவுகளை நினைவுகூர்ந்தார்கள். நடைமுறையில் அனைவரும் கனவு காண்கிறுர்கள்; தாங்கள் கனவு காண்பதே இல்லை என்று கூறுகிறவர்கள்கூட கனவு காண்கிறுர்கள் என்பதற்குக் காரணம் இருக்கிறது.

சில குழந்தைகள் கனவு காணத் தொடங்கும்போது, அவர்கள் கனவையும் உண்மையையும் குழப்புகிறுர்கள். இது தூங்கிக்கொண்டு கனவு காணும்போது மட்டும் அன்று; எழுந்து சற்று நொடிகள் வரையிலும்கூட இங்ஙனம் தூக்கத்திலிருந்து விழித்தெழும் ஒரு குழந்தை சுற்றிலும் தேடிக்கொண்டு பார்த்து, இங்கு ஒரு மட்டக் குதிரை இருந்ததே, அது எங்கே போச்சு? என்று கேட்கலாம்.

சிறுவர்கள் வயதானவர்களைவிட அதிகமாகக் கனவு காண்கிறுர்கள் என்று இப்போது கிடைத்துள்ள சாட்சியம் குறிப்பிடுகிறது (ராம்ஸே-Ramsey, 1958). மேலும், குழந்தைகளின் கனவுகள் மூத்தோர் கனவுகளைவிட ஒளிவு மறைவு அற்றவை, உருமாருட்டமும் பெருதவை எனலாம். கொடுமை அல்லது அச்சம் கொண்ட கனவுகள் சற்று வயதான குழந்தையை விட இளங் குழந்தையைத் தூக்கத்திலிருந்து எழுப்பக்கூடும். இங்ஙனமே, ஆசைகளும் விருப்பங்களும் வெகு வெளிப்படையாக அதிக வயதாகாத குழந்தைகள் கனவுகளில் தோன்றுகின்றன. விழிப்பு நேரங்களில்போல் கனவுகளிலும் அதிக வயதாகாத குழந்தைகள் தம் மனவெழுச்சிகளை மூத்தோர்களைவிட அதிகமாக விளம்பரப்படுத்துவார்கள். எப்படியாவது கனவு சார்ந்த ஆராய்ச்சி செய்யும் மூத்தோன் ஒருவன் குழந்தைகளின் கனவுகளைக் காண இயலுமானுல், அது குழந்தைகளையும் (மூத்தோர்களையும்) அறிந்துகொள்வதற்கு மிகவும் உதவக்கூடும்.

திகில் கனவுகள்

வெறுப்புத் தருகிற கனவுகள் நேரும் அளவு, அவற்றுடன் இணைப்புற்ற அறிகுறிகள், வரையறைகள் இவற்றை ஃபாஸ்டர்,

ஆண்டர்சன் (Foster and Anderson, 1936) என்ற இருவரும் தங்கள் குழந்தைகள் ஏழு நாள்காலம் கண்ட கனவுகளின் பதிவுகளை வைத்திருந்த பல பெற்றோர்களின் ஒத்துழைப்புடன் ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினார்கள்.

பெற்றோர்களும் குழந்தைகளும் எல்லாச் சமூகப் பொருளாதார நிலைகளையும் சேர்ந்தவர் எனினும், மக்களின் இயல்பான மாதிரி பார்த்தலில்விட உயர்ந்த சமூகப் பொருளாதார நிலையினர் அதிக மாக இருந்தனர். பெற்றோர்கள் அளித்த பதிவுகளின் வகைப் படுத்தல் வெளியிட்ட முடிவுகளில் சிலவற்றை 17ஆம் அட்ட வணையில் காணலாம்.

கனவும் கனவு காண்போனும்

சில கனவுகள் அநேகமாக அன்றாட வாழ்க்கை அனுபவங் களைப் படியெடுப்பதாகத் தோன்றினாலும் பல கனவுகள் முற்றும் உண்மையல்லாதவையாக இருக்கின்றன. ஒரு கனவு எவ்வளவு அன்னியமானதாகவும் இயல்புக்கு மாறானதாகவும் தோன்றினா லும், அது கனவு காண்போனின் உள்ளே தொடங்கியது ஆகும். கனவின் ஒவ்வொரு விம்பமும் எவ்வளவு புது மாதிரியாகத் தோன்றினாலும்—ஒவ்வொரு மனவெழுச்சியும் எவ்வளவு மன நிறைவு அளித்தாலும், அஞ்சத்தக்கதாக இருந்தாலும்—ஒவ்வோர் இன்ப உணர்ச்சியும் மகிழ்வு உணர்ச்சியும் எவ்வளவு இனிப் பாகவோ, குற்ற உணர்ச்சியோடோ கலந்து இருந்தாலும்—கனவு காண்போனின் சொந்தச் சிந்தனைகள், உணர்ச்சிகள் இவற்றின் களஞ்சிய தேக்கத்திலிருந்தே எழுகிறது. குழந்தையை விழுங்கு வதாக அச்சுறுத்தி, அவனை வீரிடவும் கிலி காணவும் செய்யும் அரக்கன் வேறொருவராலும் அவன்மேல் சுமத்தப்படவில்லை; இது அவன் சொந்த ஆக்கமே ஆகும். அவனை அச்சுறுத்தித் தாக்கும் உயிரிகளும், அவனைத் திகிலடையச் செய்து விரட்டிப் பின் தொடரும் விலங்குகளும் அவன் படைப்பே. அவன் கனவு களில் நிறைவுபெறும் ஆசைகள் அவன் சொந்த ஆசைகளே. அவன் ஏறும் மேடுகளும் அவன் இறங்கும் பள்ளங்களும் அவனுள் இருக்கும் உச்சிகளும் ஆழங்களும் ஆகும். தன் கனவில் அவன் புரியும் நற்செயல்களும், அவன் ஏற்கும் போராட் டங்களும், அவன் காணும் நற்பேறுகளும், அவன் காட்டும் இரக்கமும், அவன் பெறும் அன்பும் அவனுள்ளே இருக்கும் ஒன்றின் உருவே ஆகும். கனவில் நடைபெறும் நிகழ்ச் சிகள், விழிப்பு நேரங்களில் ஒருக்காலும் சேர்க்கை பெறாத வகை களில் கனவில் சேர்க்கை பெறலாம் என்ற கருத்தில் கனவு நிகழ்ச்சிகள் உண்மையல்லாதவை ஆகலாம்; ஆனால், கனவின்

அட்டவணை 17: ஏழு நாட்காலம்[1] 519 குழந்தைகள் கண்ட வெறுப்புத் தரும் கனவுகள் சார்ந்த பதிவுகளை வைத்திருந்த பெற்றேர்கள் அறிக்கை வெளியிடும் சான்றுகளும் நிகழ்வெண்களும் (Frequencies).

ஆண்டுகளில் வயது	1—4	5—8	9—12
குழந்தைகளின் எண்	81	215	223
வெறுப்புத் தரும் கனவுகளின் பல்வேறு சாட்சியங்களின் வாரத்து சராசரி நிகழ்வெண்.			
இரவில் புலம்பல்கள்	·81	·57	·17
மூத்தோரிடம் வருகிறது	·18	·16	·05
காலையில் தீய கனவை அறிவிக்கிறது	·21	·42	·26
தீய கனவின் ஏதோ சான்று	·93	·71	·39
ஒரு வாரகாலத்தில் வெறுப்புத்தரும் கனவு கண்ட குழந்தைகளின் சதவீதம்	43·0	39·2	22·2
தீய கனவுகளின் பொருள் (சதவீதம்):			
ஆளுமை இடர்கள்	26·7	33·3	54·5
நண்பர்கள், செல்லப் பிராணிகள் இடர்கள்	13·3	6·3	18·2
விலங்குகள் (அநேகமாகப் புதிய அல்லது பயங்கரமான)	40·0	15·9	9·1
புதிய அல்லது கெட்டவர்கள்	6·7	20·6	13·6
தெரியாதது, இருட்டு முதலியன	6·7	7·9	·0
உடைமை நஷ்டம்	·0	4·6	·0
ஆள் சாராத ஆபத்துக்கள்	6·7	9·5	·0
பல்வகைப்பட்டவை	·0	1·6	4·5

[1] ஜே, ஸி. ஃபாஸ்டரும், ஜே. ஈ. ஆண்டர்சனும் (J. C. Foster and J E. Anderson) இவர்கள் வெளியிட்ட 'குழந்தைப் பருவ வெறுப்புத் தரும் கனவுகள்' (Unpleasant Dreams in Childhood) 'குழந்தை வளர்ச்சி' (Child Development, 1936) 7:77-84-ஐத் தழுவியது, அனுமதி பெற்றது.

முக்கியப் பொருள் உண்மையல்லாதது அன்று; கனவு காண் போனின் வாழ்க்கை பொருளில் இருந்தே எழுகிறது.

ஒவ்வொரு கனவும், அது தோன்றும் வாழ்க்கை அனுபவம் பற்றி ஏதோ ஒன்றை வெளியிடும் செய்தியைக் கொண்ட தாகும். இக்காரணம் பற்றியே ஒருவன் தன்னைப் புரிந்து கொள்ளவும் ஒரு குழந்தையைப் புரிந்துகொள்ளவும் எடுக்கும் முயற்சிகளில் கனவுகள்பற்றிய ஆராய்ச்சி மிகப் பயனுடைய தாகும். கனவுகள் பொருளுடையவை; அவற்றின் பொருள்கள் மாறுவேடம் பூண்டிருக்கலாம்; அவற்றைச் சிக்கறுத்து விடுதல் கடினம் என்ற கருத்து ஃபிராய்டு (Freud) என்பவ ருடையதாகும். இத் துறையில் முதன்முதலில் பணியாற்றியவர் அவரே.[1] கனவின் வெளிப்படைப் பொருள், புதைந்த பொருள், மாறுவேடங்கள் பற்றிய கொள்கைகள், கனவின் குறியீட்டுமுறை, அவன் நனவில் தெரிந்துகொள்ளாத அல்லது ஒப்புக்கொள்ளாத கனவு, விருப்பம் இவற்றின் இடையேயுள்ள தொடர்பு, கனவுக்கும் வாழ்க்கையின் போக்குக்கும் இடையேயுள்ள தொடர்பு இவை பற்றிய ஃபிராய்டின் கொள்கைகள் மனிதனின் மன வாழ்க்கையின் மறைந்த எல்லைகளை வெளிப்படுத்த முயலுவோருக்குச் சிறந்த தூண்டும் விசையை அளித்துள்ளன.

புறத்தேற்று (Projective) முறைகள்

தன்னைப்பற்றி நேரடியாகப் பேசாமல், ஒரு குழந்தை (அல்லது முதிர்ந்தோன்) தனிப் பொருள்கள்பற்றிய பொறிக்காட்சிகள், மனக் கோட்டைகள், சிந்தனைகள், உணர்ச்சிகள் இவற்றை வெளியிடும் படி செய்யும் பல்வேறு செயல் முறைகளைக் கொண்டனவாகும் புறத்தேற்று முறைகள். இம் முறைகள் அடிப்படையில் ஒப்புக் கொள்வது பின் வருவதாகும்: ஒருவன் கேட்பது அல்லது பார்ப்பது, தூண்டல், சூழலின் புறவய இயல்பால் மட்டும் தீர்மானிக் கப்படாமல், தன்னுள்ளே இருக்கும் சில காரணிகளாலும் தீர் மானிக்கப்படுகிறது என்பதாகும். உதாரணம்: இரண்டு குழந் தைகள் ஒரு முதிர்ந்தோரைப் பார்த்துக்கொண்டு நிற்கும் மங்க லான படம் ஒன்றில், அவன் பார்ப்பதைச் சொல்லுமாறு ஒரு சிறுவனைக் கேட்டால், அவன் பின்வருமாறு சொல்லக்கூடும்:

'ஒரு அப்பாவும் இரண்டு பையன்களும் இருக்கிறார்கள்; அவர்கள் ஒரு பிரயாணத்தைத் திட்டமிட்டுக்கொண்டிருக்

[1] ஃபிராய்டு என்பவரின் 'கனவுகளின் விளக்கம்' என்ற நூலைப் பார்க்க, 1956. இது முதலில் 1900ஆம் ஆண்டில் வெளிவந்தது. கனவு பற்றிய ஆராய்ச்சிகளின் மதிப்புரைகளை ராம்ஸே (Ramsey, 1953), டி மார்ட்டினோ (De Martino, 1955) என்பவரும் செய்துள்ளார்கள்.

கிறார்கள்'. இன்னொருவன் கூறுவது: 'இரண்டு பையன்கள் இருக்கிறார்கள்; அவர்கள் அப்பா அவர்களைத் திட்டுகிறார்'. இந்தத் துலங்கல்களை மட்டும் வைத்துக்கொண்டு, இவ்விரு சிறுவர்கள் தம் தந்தையைப்பற்றிக் கொண்டுள்ள மனப்பான்மைகளை முடிவு செய்துவிட இயலாது. ஆனால், நாம் கூறிவிடக்கூடும். அது என்னவென்றால், ஒருவன் அந்தப் படத்தில் தோழமையுள்ள தந்தையைக் காணவும், இன்னொருவன் சினமுற்ற தந்தையைக் காணவும் தூண்டியது படம் மட்டுமன்று, அவர்கள் உள்ளே இருந்த ஒன்றுமாகும்.

கீழ்வரும் சுருக்கமான விளக்கம், பெருமளவு கையாளப்பெறும் புறத்தேற்று முறைகளை வருணிக்கின்றன. கொடுத்துள்ள வருணனை முறை அணையா வகையில் இம் முறைகளைக் கையாள உதவும். ஆனால், இவற்றைக் கையாளும் வழிகள், துலங்கல்களை விளக்கம் செய்யத் தேவையான பாதுகாப்புகள் போன்றவைக்கு அடிக்குறிப்புக்கள் தருபவைகளைப் பார்க்கவேண்டும்.[1]

விளையாட்டு நுண்முறைகள்

குழந்தைகள்பற்றிய ஆராய்ச்சியில் விளையாட்டுச் சூழல்களைக் கையாளுதல் இந்த அத்தியாயத்தின் முந்திய பகுதியில் பொம்மைக் குடும்பத்தைக் கூறும்போது விளக்கப்பட்டது. விளையாட்டுச் சூழலைத் திட்டமிடுவதில் பல்வேறு பொருள்களைக் கையாளலாம்: பெற்றோர்களாகவோ, உடன்பிறந்தோர்களாகவோ, விளையாட்டுத் தோழர்களாகவோ விளக்கக்கூடிய பொம்மைகள்; பாவனை விளையாட்டில் உபயோகிக்கக்கூடிய பொம்மைகளும் தடவாடங்களும்; கவனமாகக் கையாளவேண்டிய அல்லது பாழாக்கக்கூடிய உடையும் பொம்மைகள்; குடும்பக் காட்சிகள்[2] (சமையலறை, படுக்கையறை, நீராடுமறை).

சித்திரம் வரைதலும் வண்ண ஓவியமும்

மனக் கோட்டைகளையும் மன நிலைகளையும் வெளியிட, சித்திரம் வரைதலும் வண்ண ஓவியமும் குழந்தைகளுக்கு சுயேச்சை

[1] கற்பனை ஆக்கங்கள் விளக்கம் செய்யும் முறைகள்பற்றிய முந்திய விவாதங்களுக்கும், பிந்திய மதிப்புரைகளுக்கும் பின் வருபவற்றைப் பார்க்க: ஃபிராங் (Frank, 1939), லர்னர் எட் ஆல் (Lerner et al, 1941); மர்ஃபி, ஹாரோவிட்ஸ் (Murphy & Horowitz, 1938), வைட் (White, 1945); ஆப்டும் பெல்லக்கும் (Abt & Bellak, 1950); ஆண்டர்சனும் ஆண்டர்சனும் (Anderson & Anderson, 1951); குட்இனஃப், ஹாரிஸ் இருவரும் (Goodenough & Harris, 1950); ஸைமண்ட்ஸ் (Symonds, 1949).

[2] உதாரணமாக, ட்ரிஸ்கால் ப்ளேகிட் (The Driscoll Playkit 1952); பாக் (Bach, 1945); எரிக்ஸன் (Erikson, 1940); ஆக்ஸ்லின் (Axline 1947). குழந்தைகள் விளையாட்டில் தங்களை வெளிப்படுத்திக் கொள்ளும் வகை 19ஆம் அத்தியாயத்தில் மீண்டும் விளக்கம் பெறுகிறது.

யான, அல்லது ஓரளவு கட்டுப்படுத்திய வரையறைகளில் குழந்தைக்கு வாய்ப்பு அளிக்கிறது (ஆல்ஸ்கூலரும் ஹாட்விக்கும், Alschuler & Hattwick, 1943). தன் சித்திரத்துக்குக் குழந்தை தேர்ந்தெடுக்கும் பொருள் அவன் அக்கறைகளைப்பற்றிச் சற்று வெளியிடக்கூடும். பலபொருள் கருத்துக்களும் சித்திரத்தின் குறிப்பிட்ட அமிசங்களும், குறிப்பிட்ட ஆசைகளையும் பல்வகைப் போராட்டங்களையும் குறிக்கலாமென்று பல ஆராய்ச்சிகள் ஏற்கின்றன. இதன் ஓர் உருவம் விரல் வண்ணம் பூசுதல் ஆகும்; இதை ஷா (Shaw, 1934) விளக்கியுள்ளார். வேறொன்று, மனித உருவச் சித்திரத்தின் பாகுபாடு ஆகும் (மாகோவர்-Machover, 1949). ஒரு குழந்தை (அல்லது முதிர்ந்தோன் ஒருவன்) அறியாமலே தன்னை வெளியிடும் அளவு சார்ந்த உரிமை கொண்டாடல்களை உறுதிப்படுத்துவது கடினம்; ஆனாலும், குழந்தையின் கலை சார்ந்த ஆராய்ச்சி, குழந்தைபற்றிய ஆராய்ச்சிக்கு நம்பிக்கையளிக்கும் ஒரு வழி ஆகும். சில சமயங்களில் ஒரு குழந்தை வரைந்த சித்திரம், அவன் எதைப்பற்றி அக்கறை கொண்டுள்ளான் என்பதுபற்றிய உரையாடல் தொடங்கக்கூடிய இடமாகலாம்.

படங்களுக்குத் துலங்கல்

தான் பார்க்கும் படங்களை ஒரு குழந்தை வருணித்தல், விளக்குதல், அதைப்பற்றிய கதை ஒன்றைச் சொல்லுதல் ஆகியவை அவனைப்பற்றிப் பெருமளவு செய்தி தருவதாகும். இம் முறையைக் கையாளுவதில், குழந்தை பார்க்கும் படத்தில் அவன் காண்பது அல்லது அதில் படிப்பது அவனுடைய சொந்த மனப்பான்மைகளையோ, ஆசைகளையோ, நம்பிக்கைகளையோ, அச்சங்களையோ வெளியிடக்கூடும் என்று ஏற்கப்படுகிறது. படங்கள் அடுக்குகளில் பின் வருபவை அதிகமாகக் கையாளப்படுபவை ஆகும்: மர்ரே (Murray, 1937) பொருள் அறிவோடு புணர்த்தற் சோதனை (Thematic Apperception Test), பெல்லக்கும் பெல்லக்கும் என்பவர்களின் குழந்தைகள் முன்னறிவோடு இணைத்தல் சோதனை (Children's Apperception Test, Bellak and Bellak, 1949-1950).

கதை முடித்தல்

இங்குக்கூட, ஒரு குழந்தை (அல்லது முதிர்ந்தோன்) ஒரு கதையை முடிக்கும் வழி, தன்னுடைய அகவாழ்க்கைபற்றி ஏதேனும் வெளியிடும் என்று ஏற்கப்படுகிறது. குழந்தைகளின் தண்டனை சார்ந்த மனப்பான்மைகளை ஆராய, முடிவுபெறாத கதைகள் கையாளப்பட்டுள. (உதாரணமாக, ஒரு குழந்தை

செய்த தவருன செயல்பற்றி அதைத் தண்டிக்கவோ, மன்னிக்கவோ வாய்ப்பு அளிக்குமாறு ஒரு கதையை முடிக்கச் செய்தல்). குழந்தைகள் தம் பெற்றேர்களைப்பற்றிக் கொண்டுள்ள மனப்பான்மைகளை ஆராய அக்கதைகள் கையாளப்பட்டுள. (உதாரணமாக, ஒரு குழந்தை தன் பெற்றேரில் ஒருவரும் நண்பரில் ஒருவரும் ஓர் ஆபத்தில் அப்போதுதான் அகப்பட்டுக் கொண்டவர்களென்று கேள்விப்படுகின்றது. அக்குழந்தை தன் தகப்பனுக்கோ, நண்பருக்கோ உதவப்போகுமாறு கதையை முடிக்கலாம்).

ரோஷாக் (Rorschach) சோதனை

பெரிதாக்கிய மைக் கறை (Ink blot) கொண்ட அட்டைகள் அடுக்கு ஒன்று கொண்டது ரோஷாக் சோதனைப் பொருள் ஆகும். மைக் கறைகள் உருவத்தில் வேறுபாடுகள் உடையவை; மேலும், சில கருமையும் வெண்மையுமானவை; வேறு சில பல் வேறு நிறங்களுடையவை. ஒவ்வொரு மைக் கறையைக் காட்டியவுடன் அது யாது? அது எதைப்போல் தோன்றுகிறது? என்று கேட்கப்படும். சோதனையை அளித்தலிலும் முடிவுகளை விளக்கம் செய்யவேண்டியதிலும் பின்பற்ற வேண்டிய குறிப்புக்கள் உள.[1]

புறத்தேற்றத் துலங்கல்களின் விளக்கம்

புறத்தேற்றச் சூழல்களுக்குக் குழந்தைகளின் துலங்கல்களை விளக்கும்போது பல கேள்விகள் எழுகின்றன. புறத்தேற்றச் சூழலுக்குக் குழந்தையொன்று துலங்குவதற்கும், அவன் வெளிப்படையான நடத்தைக்கும், தன்னைப்பற்றி அவன் கூறிக்கொள்வதற்கும் குறிப்பிடத்தக்க வேற்றுமை இருக்கின்றது.[1] உதாரணமாக, ஒரு குழந்தை பொம்மை விளையாட்டில் பாப்பாவிடம் கொடுமையாக நடந்துகொள்ளலாம்; இது தன் தம்பியிடம் கடுமையான பொருமையைக் காட்டுவதைக் குறிக்கலாம்; ஆனுல்,

[1] ரோஷாக் சோதனைபற்றிய உரையாடலுக்குப் பின்வருபவற்றைப் பார்க்க: பெக் (Beck, 1937); கிளாஃபர் (Klopfer, 1956); கிளாஃபரும் கெல்லியும் (Klopfer and Kelley, 1946); கிரக்மன் (Krugman, 1940); ரோஷாக் (Rorschach, 1937); ஆம்ஸ் எட் ஆல் (Ames et al 1952); ப்ளம் எட் ஆல் (Blum et al 1954); ஹால்பெர்ன் (Halpern, 1953). (ரோஷாக் மைத் தடம் அட்டைபோன்ற ஒன்றைப் பின் வருமாறு செய்யலாம்: ஒரு காகிதத்தை அட்டை மையத்தில் மடித்து, கூரான மடிப்புக்கோடு வருமாறு செய். காகிதத்தைப் பிரித்துக் கோட்டின் மையத்தில் மைச்சொட்டு ஒன்றை விடு. மறுபடியும் மடிப்பை முன்போல் மூடு. காகிதத்தை ஒரு கடினமான தரையில் வைத்துக் கோட்டிலிருந்து மை எவ்வளவு தூரம் பரவக் கூடுமோ அதுவரையில் பரவும்படி வெளிப்புறமாக அமிழ்த்து).

[1] குழந்தைகளின் புறத்தேற்றத் துலங்கல்கள், கூற்றுகள் அல்லது அவர்களின் வெளிப்படையான நடத்தைபற்றிய மதிப்பீடுகள், இவற்றின் ஒப்புமைமைகள், முரண்பாடுகள் இவை சார்ந்த ஆராய்ச்சி முடிவுகளின் மதிப்புரையை மக்எல்வனி (McElvaney, 1958) தருகிருர்.

உண்மைச் செயல் முறையில் தம்பியிடம் சாதுவாக நடந்து கொள்ளலாம்; அவனைக் கேட்டால் தன் தம்பியை விரும்புவ தாகவும் நேசிப்பதாகவும் அவன் கூறக்கூடும். இங்ஙனமே, இன்னொரு சிறுவன், புறத்தேற்றச் சூழலில் மிக ஆக்கிரமிப்பு உள்ளவனாகத் தோன்றலாம்; கேட்டால் ஒரு குழந்தை இன்னொரு குழந்தையை அடிக்கக்கூடாது என்பான். பிறிதொரு சிறுவன் புறத்தேற்றத்தில் ஆக்கிரமிப்புத் துலங்கல் காட்டுபவன், குழந்தை கள் அனைவரும் ஒருவரையொருவர் அடித்துக்கொள்ளுகிருர்கள். ஆகவே, தான் அடித்ததும் சரி எனச் சாதிப்பான்.

இத்தகைய முரண்பாடுகள் தோன்றும்போது நம்முன் ஒரு கேள்வி தோன்றுகிறது. ஒரு குழந்தையின் மனநிலையின் மிகவும் உண்மையான அளவை யாது? அதன் வெளிப்படையான நடத்தையா, அதன் சொல் அறிக்கையா, அல்லது அதனுடைய புறத்தேற்றத் துலங்கலா? வெற்று நிலையில் இக் கேள்விக்கு உறுதி யான விடை அளிக்க இயலாது. புறத் தேற்றத் துலங்கல் பின் வரும் வரையறைகளை நிறைவேற்றினல், மிகவும் நம்பகமாகச் செய்தியை வெளியிடலாம். குழந்தை தன்னியல்பிலே துலங்க இடந் தருமாறு ஏற்படுத்தப்படவேண்டும். தற்காப்பு முறைகளை விட்டுவிடவேண்டும். தான் சாதாரணமாகச் சொல்ல விரும்பாத தாகவோ, தன் நடத்தையில் வெளிப்படையாகவோ காட்டாத சிந்தனைகள், உணர்ச்சிகள் இவை 'முற்றும் நடைபெறுமாறு' வாய்ப்பு அளித்தல் வேண்டும். புதிய வேறு சான்று இல்லாமல், ஒரு புறத்தேற்ற நுண்முறை அதனுடைய வெளிப்படையான நடத்தையை வெளியிடுவதையோ, திறமையுடன் பலமுறை கண்டு பேசுவதையோவிட, குழந்தையைப்பற்றிய உண்மை உருவத்தைப் படம் பிடித்துக் காட்டும் என்று முன்னரே ஏற்க முடியாது.

ஒரு குழந்தையின் புறத்தேற்ற எதிர்வினை அதனுடைய மனப்பான்மைக்கு உளவு அளிக்கலாம்; அதை அவனுடைய நடத்தையை உற்று நோக்குவதாலும் அவனைக் கேட்பதாலும் உறுதிப்படுத்திக் கொள்ளலாம். உதாரணம்: பொம்மை விளை யாட்டில் தம்பிப் பாப்பாவிடம் கொடுமையாக நடந்துகொள்ளும் சிறுவன் ஒருவன் தன்னுடைய அன்ருட வாழ்க்கையிலும் தம்பியி னிடம் நடந்துகொள்வதில் எதிர்ப்பை, அடித்தல்மூலம் காட்டா மல் வேறு மிக நுண்ணிய வகைகளில் (தன் விளையாட்டிலிருந்து விலக்குவது, அவனைப்பற்றி வம்பு பேசுவது, அல்லது தீய செயல் களில் அவனுக்கு ஆசை காட்டி இழுப்பது போன்ற வகைகளில்) காட்டலாம்,

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

ரூத் கிரிஃப்பித்ஸ் (Ruth Griffiths) என்பவரின் முன் குழந்தைப் பருவத்தில் கற்பனை (Imagination in Early Childhood, 1935), சிறு குழந்தைகளின் மனக்கோட்டை-வாழ்க்கைபற்றிச் செய்திகளுக்குச் சிறந்த மூலநூல் ஆகும். குமரப் பருவத்தினர்பற்றிய இரண்டு வெளியீடுகள் எல்லா நிலையிலும் எல்லோருடைய மனக்கோட்டை வாழ்க்கையை அறிவதற்குப் பயன்படும் முக்கிய உட்கிடைகளைக் கொண்டுள. அவை, பர்ஸிவல் எம். ஸைமண்ட்ஸ் (Percival M. Symonds) என்பவரின் குமரப் பருவ மனக்கோட்டை, (Adolescent Fantasy, 1949); லாரென்ஸ் கே. ஃபிரான்கும் அவர்கள் துணையாளர்களும் (Lawrence K. Frank and his associates) எழுதிய தனிக்கட்டுரை, குமரப் பருவப் பெண்களின் ஆளுமை வளர்ச்சி (Personality Development in Adolescent Girls, 1953). கனவின் பொருள், அவற்றின் கருத்து விளக்கம்பற்றிய நூல்கள் பின்வருவன ஆகும்: ஸிக்மண்ட் ஃபிராய்டு என்பவரின் தலை சிறந்த நூல், கனவுகளின் விளக்கம் (Interpretation of Dreams, 1950 மொழி பெயர்ப்பு); ஜே. ஏ. ஹாட்ஃபீல்டு என்பவரின் கனவுகளும் தீய கனுக்களும் (J. A. Hadfield, Dreams and Nightmares, 1954). கால்வின் எஸ். ஹால்: கனவுகளின் பொருள் (Calvin S. Hall, The Meaning of Dreams, 1959). புறத்தேற்ற நுண்முறைகளை ஹாரல்டு எச். ஆண்டர்சனும் கிளாடிஸ் ஐ. ஆண்டர்சனும் எழுதிய புறத்தேற்ற நுண்முறைகளுக்கும் பிற மக்கள் நடத்தையின் இயக்கத்தைப் புரிந்து கொள்ளும் திட்டங்களுக்கும் ஓர் அறிமுகம் (An Introduction to Projective Techniques and Other Devices for Understanding the Dynamics of Human Behavior, 1951); புறத்தேற்ற உளவியல்: லாரென்ஸ் ஈ. ஆப்டும் லியோபால்டு பெல்லக்கும் (Projective Psychology by Lawrence E. Abt and Leopold Bellak).

16. ஆய்வும் பொதுமைக் கருத்து உருவாதலும்

தொடக்கப்பள்ளி நிலையை ஒரு சிறுவன் அடையும்போது மூத்தோர் செய்யக்கூடும் அறிவுச் செயல்முறைகளின் பெரும் பான்மையைச் செய்ய அவனுக்குத் திறனுண்டு. தன் கடந்த காலத்தை நினைவுபடுத்திக்கொள்ளவும், வருங்காலத்தைத் திட்டமிடவும் அவனால் இயலும். அவனுடைய அனுபவம், அவனுக்குக் கிடைத்துள்ள தகவல்கள் இவற்றின் வரம்புகளுக்குள் அவன் தொகுத்தறி ஆய்வு (Inductive reasoning), பகுத்தறி ஆய்வு (Deductive reasoning) இரண்டையும் கையாளுகிறன். ஆனல், எப்போதும் தன் ஆய்வுகளைச் சொற்கள்மூலம் வெளியிட முடியாமல் இருக்கலாம். கற்பனை செய்யவும், கணக்கற்ற குறியீடுகளை, அவை குறிக்கும் பௌதிகப் பொருள்களை உண்மை நிலையில் கையாள வேண்டிய அவசியமின்றி, மனத்தின்கண் கையாள அவனால் இயலும். எனினும், அவனுடைய அறிவு வளர்ச்சியில் அவன் செல்லவேண்டிய தூரம் நிரம்ப இருக்கிறது.



நாம் எதிர்பார்க்கும் வண்ணம், சிறுவன் தொடக்கப்பள்ளி ஆண்டுகளில் தன்னுடைய அறிவிலும் தனக்குத் தெரிந்த செய்திகளிலும் குறிப்பிடத் தக்க பெருக்கத்தைக் காண்பிப்பான்; கருத்துப் பொருள்களைக் கையாளும் திறமை பெறுவான்; தன் அன்றட வாழ்க்கையில் நேரில் கலக்காத உலக நிகழ்ச்சிகளைப்பற்றிப் பேசும் திறமையை அடைவான்; ஆள் குறியாதனவும் தொலைவானவும்பற்றிய கல்வி அளவேயான (academic) அக்கறைகளில் ஈடுபடுவான்; அறிவு சார்ந்த ஒன்றுபட்ட முயற்

சியிலும், பிறருடைய எண்ணங்களையும் நோக்குகளையும் புரிந்து கொள்வதிலும், விவாதிப்பதிலும், குழு விவாதத்தில் ஏற்படும் கருத்துப் பரிமாற்றத்தில் சேருவதிலும் வளரும் திறமையைக் காண்பிப்பான்; மிகச் சிக்கலான பிரச்சினைகளையும் திட்டங்களையும் சமாளிக்கவும், அறிவு சார்ந்த அலுவல்களை ஆழ்ந்து கவனிக்கவும் திறமை பெறுகிறான்.

வளரும் உலகம்

ஆறும் பிராயத்துக்குள் குழந்தை வசிக்கும் உலகம் அவனுடைய தொட்டிலுக்கு வெகு அப்பால் விரிவடைகிறது. ஆனால், முக்கியமாக அவன் எண்ணங்கள், திட்டங்கள், அக்கறைகள் இவை காலத்திலும் இடத்திலும் அண்மையிலே உள்ளவற்றின் எல்லைக்கு இன்னும் உட்பட்டே இருக்கின்றன. தொடரும் ஆண்டுகள் பெரிய விரிவை அளிக்கின்றன.

மக்களை உணருதல்

பரந்த உலகத்தின் மக்களை உணருவதில் ஒரு வகை விரிவு தோன்றுகிறது. குழந்தைகள் தாம் பாராட்டுபவர்களின் பெயர்களைச் சொல்லும்போது, இதன் எடுத்துக்காட்டு ஒன்று காணப்படுகிறது. ஆறுண்டு முதல் எட்டாண்டு வரையிலுள்ள குழந்தைகள்பற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் அவர்கள் வீரர்கள் என்றும், குறிக்கோளானவர்கள் என்றும் கூறியவர்களுள், 58 சதவீதம் குழந்தைகளை அடுத்துள்ள அன்றாடச் சூழ்நிலையைச் சார்ந்தவர்களாக இருந்தனர். பன்னிரண்டாம் பிராயத்தில் மூன்றில் ஒரு பங்கு இந்த வகையைச் சார்ந்தவராக இருந்தனர். அதிக வயதாக ஆகக் குழந்தைகளால் குறிப்பிடப்பட்டவர்களுள் கிட்டத்தட்ட மூன்றில் ஒரு பங்கே சரித்திரப் புகழ்பெற்றவர்களும், பலர் அறிந்தவர்களும் ஆவர். குழந்தைகளின் நேரடியான சூழ்நிலையில் இல்லாதவர்கள்; பன்னிரண்டாம் ஆண்டில் அநேகமாக மூன்றில் இரண்டு பங்கு இந்த வகையைச் சேர்ந்தவர்களாக இருந்தனர் (ஹில்-Hill, 1930).

பரந்த உலகத்துக்கு விரிவான துலங்கல்

குழந்தையின் அறிவு வாழ்க்கை, அவனை அடுத்துள்ள நேரடியான அன்றாட வாழ்க்கைக்கு அப்பாலுள்ள உலக நிகழ்ச்சிகளில் மிகுந்த அக்கறைகளாலும் பெருகுகிறது. குழந்தைகள் வகுப்புகளில் கட்டுப்பாடு இல்லாத உரையாடல் நேரங்களில் சொன்னவற்றை அடிப்படையாகக் கொண்ட 18ஆம் அட்டவணை இதை விளக்குகிறது.

அட்டவணை 18 : 2, 4, 6ஆம் நிலைகளில் வகுப்பில் நடந்த விவாதங்களின் தலைப்புகளுக்குக் கொடுக்கப்பட்ட பொருள், உள்ளடக்கம், அனுபவங்களின் மூலம்[1]

பொருளும் மூலமும்	62 இரண்டாம் நிலையினர்	54 நான்காம் நிலையினர்	45 ஆறும் நிலையினர்
பொருளடக்கம் :			
தன்னுடைய செயல்	61%	41%	18%
விலங்குகள்	10	7	8
புத்தகங்கள், வானொளி, திரைப்படங்கள்	7	13	6
உலக முழுவதிலும் நடக்கும் நிகழ்ச்சிகள்	18	29	60
பலவகை	4	10	9
பெறும் சாதனங்கள் :			
சொந்தத் தோற்றம்	83	52	25
பிரதிபலித்தல்	1	15	18
மற்ற சாதனங்கள் (புத்தகங்கள், சஞ்சிகைகள், வானொலி, நாடக அரங்கு, சொந்த உரையாடல்)	16	31	56
தெரியாதவை	0	2	1

நாம் பார்க்கிறபடி, இரண்டாம் நிலையிலிருந்து ஆறும் நிலையில் குழந்தைகளின் சொந்த இயக்கங்கள், அனுபவங்கள் இவை சார்ந்த உரையாடலில் நிச்சயமான குறைவு ஏற்படுதல் ஒரு தெளிவான மாறுதல் ஆகும். இரண்டாம் நிலையில் உரையாடிய பொருள்களில் 61 சதவீதம் சொந்த இயக்கங்களும் அனுபவங்களும்பற்றியவையாக இருந்தன; ஆறும் நிலையில், இவை 18 சதவீதமே இருந்தன.

அதே அளவுக்கு இரண்டாம் நிலையிலிருந்து ஆறும் நிலையில் உலகச் செய்திகள், குடும்பச் செய்திகள், குழந்தையைத் தவிர பிறரின் செயல்கள் இவற்றில் ஏற்றம் காணப்பட்டது. தாங்களே ஒரு நிகழ்ச்சியில் முக்கியமானவர்களாக இருந்தாலும் சரி, இராவிட்டாலும் சரி, தாங்கள் நேரில் கண்ட நிகழ்ச்சிகளில் முனைந்திருந்த அளவிலும் ஒரு மாறுதல் காணப்பட்டது. இரண்டாம் நிலையில் உரையாடப்பெற்ற பொருள்கள், செய்திகள் இவற்றில்

[1] H. V. பேகருடைய (H. V. Baker) ஆரம்பப் பள்ளிப் பொது விவாதத்தில் குழந்தைகள் வழங்கியவை, குழந்தை வளர்ச்சி-சிறு வெளியீடுகள் ஆகியவற்றைத் தழுவியது. (நியூயார்க்: ஆசிரியர் கல்லூரி, கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம், 1942), எண். 29, பக்கங்கள் 32-33. அனுமதியால் வெளியிடப்பட்டது.

பெரும்பான்மை குழந்தைகளின் சொந்த வாழ்க்கையிலோ அவர்கள் முன்போ நடந்தவை ஆகும். (வழங்கியவற்றுள் 83 சதவீதம் இவ்வகையைச் சேர்ந்தவை). ஆறும் நிலையில் வழங்கியவற்றுள் நான்கில் ஒரு பங்கே, குழந்தைகள் சொந்த அனுபவத்தின் மூலமோ நேரடித் தொடர்பாலோ உணரப் பெற்றவை ஆகும்.

அதிகமாக வயதான குழந்தைகள் வயதாகாதவர்களைவிடத் தங்கள் தினசரி வாழ்க்கையுடன் தொடர்பில்லாத உலகச் செய்திகளையும் நிகழ்ச்சிகளையும்பற்றிப் பேசும்போது, அவர்களிடம் பள்ளியில் யாது எதிர்பார்க்கப்படுகிறதோ, அதற்கு இணங்கவே நடக்கிறார்கள் எனவேண்டும். இச் சிறுவர்கள் பள்ளிக்கு வெளியில் பேசும்போது மத்தியக் கிழக்கு (Middle East) பிரச்சினைகளைப்பற்றியோ, அலாஸ்கா (Alaska) வின் இயற்கை வளம் பற்றியோ கூறாமல், தங்கள் நேரடியான செயல்முறையானவும் சொந்தமுமான அக்கறைகள்பற்றியே விவாதிக்கிறார்கள் (இக் கூற்று அவர்களின் ஆசிரியர்களுக்கும் பொருந்தும்). உலகச் செய்திகளின் கருத்துக்களைக் குழந்தைகள் எந்த அளவுக்குப் புரிந்து கொண்டார்கள் என்று இந்த முடிவுகள் குறிக்கவில்லை. ஆனால், அத்தகைய செய்திகளின் முறையமைந்த, கல்வி அளவேயான (formal academic) அமிசங்களையேனும் இளைஞர்கள் கையாளக் கூடும் என்பதைக் குறிக்கிறது.

பொதுவிதி காண்பதில் மிகுந்த திறன்

தொடக்கப்பள்ளி ஆண்டுகளிலும் அதற்கு அப்பாலும் சிறுவன் பொதுவானவும் அதிகப் பரப்புடையவுமான சிந்தனைப் பொருள்வகைகளைக் (general and inclusive categories of thought) கையாளுவதில் அதிகத் திறன் பெறுகிறான். தங்கள் ஆசைகளை வெளியிடும்போது, குழந்தைகள், அதிகப் பரப்புடைய பொதுமைக் கருத்துகளைக் கொண்டு சிந்திக்கும் இந்த ஆற்றல் விளக்கம் பெறுகிறது. அதிக வயதாகாத குழந்தை, ஓர் உதை பந்து, உதை பந்து இரும்புத் தொப்பி, உதை பந்து உடைத் தொகுதி இவற்றைப் பெற ஆசைப்படலாம். ஆனால், சற்று வயதான சிறுவன் பல்வேறு பொருள்கள்பற்றி மூன்று ஆசைகள் கொள்வதைவிட, உதை பந்து சார்ந்த தளவாடம் அனைத்தையும் வாங்கப் பணம் பெறுவதை ஓர் ஆசையாகவும், வேறு இரண்டு ஆசைகளையும் கொள்ளக்கூடும். ஓர் ஆராய்ச்சியில் ஐந்தாண்டு முதல் பன்னிரண்டு ஆண்டு வரையிலுள்ள குழந்தைகள் தங்களின் மூன்று ஆசைகளைக் கூறும்படி கேட்கப்பட்டனர். அவர்களின் துலங்கல்கள் பல தலைப்புகளின் அடியில் வரிசைப்படுத்தப் பெற்றன. ஒரு தலைப்பு அவர்கள் ஆசைப்படும் தனிப்பட்ட

சாமான்களைக் குறித்தது; வேறொரு தலைப்பு அவர்களுடைய பொது நலத்தையும் பிறரின் பொது நலத்தையும் சார்ந்த ஆசைகளைக் குறித்தது. இவற்றின் சத வீதங்களை 19ஆம் அட்டவணையில் காணலாம்.

குழந்தைகளின் ஆய்வு

ஐந்தாம் பிறந்த நாளில், ஒரு சிறுவன் செருக்குடன் தன் பெற்றோர்களைப் பார்த்து, 'எனக்கு இப்போது ஐந்து வயது; நீங்கள் என்னுடன் இப்போது வாதம் செய்யலாம்' என்று கூறினான். அவன் உச்சரிப்பில் பிழையிருந்தது. ஆனால், அவன் கொண்டாடிய உரிமை, உண்மையாக இருந்தால் பிரமாதமானதுதான். மனித உடைமைகளுள் மிகவும் மதிப்பிற்குரிய பொருள் அவனுடைய ஆய்வு ஆற்றல், பொருள்களைப்பற்றிய சிந்தனையுள்ள நோக்கு, பொருள்களின் தொடர்புகளை அறிதல், சரியான அனுமானங்களை வருவித்தல், தருக்க முறையில் முடிவுகளைப் பெறுதல் ஆகும். தான் வாழும் உலகத்தின் செயற்பாடுகளில் புதிய உள்ளொளிகளைத் தன் ஆய்வுகளின் மூலம் பெறுதல் மனத்தின் மிகச் சிறந்த சாதனை ஆகும். ஒரு குழந்தையோ, ஒரு முதிர்ந்தோனோ ஒரு நியாயமான முடிவை, அது அவனுடைய சொந்த விருப்பங்களுக்கும் அவன் பேணும் நம்பிக்கைகளுக்கும் விரோதமாக இருந்தாலும், ஒப்புக்கொள்ளுவானாகில், அது மற்றொரு பெருஞ் சாதனை ஆகும். இவற்றுள், முதல் சாதனை மனிதன் அவனுடைய பௌதிகச் சமூகச் சூழ்நிலைக்குத் தாக்குப்பிடிக்கும் ஆற்றலில் உதவுகிறது. இரண்டாவது, அவனுடைய அகவாழ்க்கையின் பிரச்சினைகளை வெற்றிகரமாகத் தீர்க்க உதவுகிறது.

இயற்கைத் தோற்றங்களையும் அவற்றின் தொடர்புகளையும் புரிந்துகொள்ளல்

சுவிட்சர்லாந்து நாட்டு ஆராய்ச்சியாளரான **பியாஜே** (Piaget) என்பவரின் நூலும் அவருடைய முடிவுகளும் பல ஆராய்ச்சியாளர்களின்மேல் ஆதிக்கம் கொண்டுள. அவருடைய முதல் நூல் பல பத்தாண்டுகளுக்கு முன் வெளிவந்தது.

பியாஜேயும் **பிறரும்** செய்த ஆராய்வுகளில் பின்வரும் சோதனைகள் போன்றவை கையாளப்பட்டன: சிறுவன் ஒருவனுக்குக் கண்ணாடிக் கலம் ஒன்று காட்டப்படுகிறது. அது நிறையவோ, அதில் பாதியோ தண்ணீர் இருக்கிறது. சில கூழாங்கற்களும் இருக்கின்றன. கலத்தில் கூழாங்கற்களைப் போட்டால் யாது நேரும் என்று முன்னரே கூறுமாறு அவன் கேட்கப்படுகிறான். பிறகு, கூழாங்கற்கள் போட்ட பிறகு யாது நடந்ததென்பதற்கு

அட்டவணை 19. ஐந்துமுதல் பன்னிரண்டு ஆண்டு வரையிலுள்ள குழந்தைகளினுடைய முதல் ஆசை தனிப்பட்ட சாமான்களைச் சார்ந்ததா அல்லது மிகப் பொது நலத்தைச் சார்ந்ததா என்பதுபற்றிய சதாம்சம்[1]

(இங்குத் தரப்படாத வகைகள் ஒவ்வொரு நிலையிலும் மொத்தத்தை 100க்குக் கொண்டுவருகின்றன).

ஆசையின் வகை	ஆண்டுக் குழுக்கள்				நு. ஈ-க் குழுக்கள்		
	5-6	7-8	9-10	11-12	120-ம் மேலும்	100-119	80-99
தனிப்பட்ட சாமான்களும் உடைமைகளும்	55·	48·	26·	14·	23·3	38·3	47·9
தனக்கும் பிறருக்கும் பொது நலன்கள்	8·	14·	22·	27·	25·6	17·1	8·3

[1] ஏ. டி. ஜெர்சில்டு, எஃப். வி. மார்கே, ஸி. எல். ஜெர்சில்டு (A. T. Jersild, F. V. Markey, and C. L. Jersild) இவர்களின், 'குழந்தைகளின் அச்சங்கள், கனவுகள், ஆசைகள், பகற் கனுக்கள், விருப்புகள், வெறுப்புகள், இன்பமானவும் இன்பமற்றவுமான நினைவுகள்' (Children's Fears, Dreams, Wishes, Daydreams, Likes, Dislikes, Pleasant and Unpleasant Memories) என்னும் நூலைத் தழுவி எழுதியது. குழந்தை வளர்ச்சி பற்றிய தனிக்கட்டுரைகள் (நியூயார்க்: ஆசிரியர் கல்லூரி, கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம், 1933), எண் 12, 172 பக்கங்கள். அனுமதிபெற்றது. மூல அட்டவணையில் கண்டுள்ள பள்ளிக் குழுக்களின் சிறுவர், சிறுமியர் ஒப்பீடுகள் விடப்பட்டுள.

விளக்கங் கூறும்படி கேட்கப்படுகிருன்; எரியும் மெழுகுவர்த்தி ஒன்றைக் கண்ணுடி ஜாடி ஒன்ருல் மூடிஞல் யாது நேரும் என்று முன்னரே கூறும்படியோ அல்லது யாது நேர்ந்தது என்று விளக்கும்படியோ கேட்கப்படுகிருன்; உருவம், நீளம், கனம் இவற்றில் வேறுபடும் வளையும் உலோகக் கம்பிகளின் நுனிகளில் எடைகளைக் கட்டிஞல் யாது நேரும் என்று கேட்கப்படுகிருன்; (மிதக்கும்) பல்குத்தும் குச்சிபோன்ற இலேசான பொருள் ஒன்றையோ, (அமிழும்) ஆணிபோன்ற கனமான பொருள் ஒன்றையோ தண்ணீரில் போட்டால் யாது நேரும் என்று கேட்கப்படுகிருன். குழந்தைகளின் காரண காரிய எண்ணங்கள்பற்றிய சோதனைகளுள் பின் வருவன அடங்கியுள்ளன: காற்றை அசையச் செய்வது யாது? மேகங்களை அசையச் செய்வது யாது? குழந்தைகளின் ஆய்வு ஆற்றல் அல்லது பொருள்களைப் பிறர் நோக்கில் காணும் ஆற்றல்பற்றிய சோதனைகளுள் பின்வருவது போன்ற கூற்று ஒன்று கையாளப்பட்டது: நீ ஹென்ரி என்று நினைத்துக் கொள்; உங்கள் குடும்பத்தில் பீட்டர், ஜான் என்ற இரண்டு வேறு சிறுவர்கள் இருந்தால், உனக்கு எத்தனை சகோதரர்கள்? பீட்டருக்கு எத்தனை சகோதரர்கள்?

பியாஜே தம் நூல்களில் குழந்தைகளின் சிந்தனையில் பல படிகள் உளவென்று விளக்கியுள்ளார்; தம்முடைய முந்திய சோதனைகளுள் ஏழெட்டு வயதுவரையில் ஒரு சிறுவன் (1) தனிப்பட்டவற்றையோ, சிறப்பானவற்றையோ பற்றித்தான் ஆயும் போக்குடையவனுக இருக்கிருன்; (2) உண்மையாக வாதிக்கும் திறனற்றவனுக இருக்கிருன்; (3) சரி பார்க்கும் தேவையை அல்லது தருக்க முறையில் மெய்ப்பிக்கும் தேவையை உணருகிறதில்லை; (4) பொதுவிதி காண்பதிலோ, ஊகிப்பதிலோ இடர்ப்பாடு காண்கிருன்; (5) வேருெருவன் நிலையிலிருந்து ஆய்வதிலோ, ஒரு நிறைவுரை (general proposition)யிலிருந்து ஆய்வதிலோ இடர்ப்பாடு காண்கிருன் என்றெல்லாம் நிர்வகித்துள்ளார்; பதினென்று அல்லது பன்னிரண்டு வயதுக்கு முன்ஞல், ஒரு குழந்தையால் சில கூற்றுக்களிலிருந்து வேறு கூற்றுக்களை வருவிக்கவோ, காரண காரியம் இவை சார்ந்த பொதுமைக் கருத்தை நன்கு உணரவோ இயலாது என்று நிலை நிறுத்துகிருர்.

குழவிப் பூங்காப் பிராயமும், அதற்கு மேற்பட்டுமுள்ள சிருர்களைப்பற்றிப் பல ஆராய்ச்சிகள் நடந்துள்ளன. ஒரே பிராய நிலையிலுள்ள குழந்தைகளிடையே ஆய்வுத் திறனில் பெரு வேற்றுமைகள் உளவென்றும், பியாஜே குறிக்கும் வயதுக்கு முன்னரே குழந்தைகள் காரண காரியத் தொடர்புகள் பற்றி ஆயும் திறனுடையவர்களென்றும் இவ்வாராய்ச்சிகள் குறிப்

பிடுகின்றன. இத்தகைய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் (டூட்ஷே-Deutsche, 1937) மெழுகுவர்த்தியும் கண்ணுடி ஜாடியும் போன்ற பல சோதனைகள் செய்யப்பட்டுள. ஒவ்வொரு தொடர்ந்த ஆண்டு நிலையிலும், குழந்தைகளின் மதிப்பெண்கள் அதிகமாக இருந்தன. விடையின் வகைகள் அகன்ற பரப்பைக் கொண்டவையாக இருந்தன. ஒரு வயதிலும் குழந்தைகளின் விடைகள் ஒரேவகையில் அமைந்தன என்று சொல்ல இயலாது. தனக்குத் தகவல்கள் நன்கு தெரிந்த விஷயம்பற்றிய பிரச்சினை ஒன்றைக் குழந்தை கையாளக்கூடும்; பிறகு வேறொரு பிரச்சினைக்குக் கபடமற்ற குழந்தையுள்ளத்துக்குப் பொருத்தமான விடையைத் தருகிறது. பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் ஆற்றல் அவர்கள் உண்மைவயதையோ, மனநிலை வயதையோ பொறுத்திராமல் அவர்களின் பள்ளி அனுபவத்தோடு தொடர்புற்று இருந்தது.

குழந்தைகளின் பொதுமைக் கருத்துக்கள்பற்றிய ஆராய்ச்சிகள் குழந்தைகளுக்கு வயது ஏற ஏறவும், அவர்கள் பள்ளியின் மேல் வகுப்புச் செல்லச் செல்லவும் சிந்தனையின் பல துறைகளில் மேம்பாடு அடைகின்றனர் என்று காட்டுகின்றன. [இந்த ஆராய்ச்சிகளுக்கு ரஸ்ஸல் (Russel, 1956), லீ (Lee), பிங்ஹாம் (Bingham, 1959) இவர்கள் மதிப்புரை அளித்துள்ளார்கள்]. இவ்வாராய்ச்சிகள் பலவற்றின்படி, குழந்தைகள் பெறும் மேம்பாடு தொடர்ச்சியானது; தனிப்படிகளையோ, அமிசங்களையோ உடையதன்று. பொதுவாக, வளர்ச்சி எளியதிலிருந்து சிக்கலானதற்கும், உருவப் பொருளிலிருந்து அருவப்பொருளுக்கும் செல்லுகிறது.

சில தோற்றங்கள்பற்றிச் சிறு குழந்தைகள் அளிக்கும் விளக்கங்கள் அடிக்கடி, கபடமற்ற குழந்தை மனத்துக்கே பொருத்தமானவையாயும், முன்னுக்குபின் முரணுனவையாயும் இருக்கின்றன என்று குறிக்கப்பட்டுள்ளது. அவர்களை நெருக்கினுல், அவர்கள் உயிர்க்கொள்கை சார்ந்த அல்லது மாயம் (magical) சார்ந்த விடைகளை நாடுவர். உதாரணமாக, ஒரு சிறுவனை, 'ஏன் கூம்பாச்சியான பனிக்கட்டி கீழே விழுகிறது?' என்று கேட்டால், 'அது விழ விரும்புகிறது' என்பான். பனிக்கட்டிக்கு உயிரும் துணிவும் இருப்பதாக அவன் நினைக்கிருன் என்று தோன்றுகிறது. எனினும், உயிர்க்கொள்கை சார்ந்த (animistic) விளக்கமாகத் தோன்றுவது பேச்சு முறையே தவிர, சிந்தனை முறை அன்று. ஒரு பொருளை உயிருடையதாக அவன் பேசும் போது, அது பார்க்கக் கூடியது, சிந்தனை செய்யக் கூடியது, துணிவு உடையது என்ற கருத்து அன்று (கிளிங்கன்ஸ்மித்-Klingensmith, 1953). 'உயிருள்ள' என்னும் சொல்லை அல்லது அது போன்ற சொல்லை அவன் கையாளும்போது, 'இயக்கமுள்ள' என்று

கருதுகிருனே ஒழிய, உயிர் உடையது என்று கருதுகிறதில்லை. உதாரணம் : கடிகாரம் 'டிக்' 'டிக்' என்று ஒலிக்கிறதுபற்றி அது உயிருள்ளது. அன்ருட வாழ்க்கையில் அடிக்கடி சிறுவன் உயிர்க்கொள்கை சார்ந்த சொற்களைக் கேட்கிருன். அசையாம லிருந்த மோட்டார் வண்டிக்கு 'உயிர் வந்தது' (came to life) என்றும், மின்சாரம் பாய்ந்துகொண்டிருக்கும் கம்பியை 'உயிர்க் கம்பி' (live wires) என்றும், காற்று 'பெருமூச்சு விடுகிறது' (sighs) என்றும், 'இது இணங்காத முடிச்சு' (stubborn knot) என்றும் அவன் காதில் விழுகிறது. மேலும் மூத்தோரும் முற்றும் பழக்கமில்லாத பொருள்களைப்பற்றிப் பேசவேண்டி வரும்போது அவர்களும் உயிர்க்கொள்கை, மாயம் சார்ந்த விடைகளையே அளிக்கின்றனர். ஓக்ஸ் (Oakes, 1947) ஓர் ஆராய்ச்சியைப்பற்றிக் கூறுகிருர். கல்லூரிக் கலைத்திற அங்கத்தினர் (faculty members) 35 பேர்கள் பல பௌதிகக் கொள்கைகள் சார்ந்த சோதனைகளைப் பார்வை யுற்றனர். யாது நேரும் என்று முன்னரே கூறவும் நேர்ந்ததை விளக்கம் செய்யவும் வேண்டப்பட்டனர். திட்ட வட்டமான 'குழந்தையுள்ளத்துக்கே பொருத்தமான' (childish) விடைகள் வரையில் அளிக்கப்பட்டனர். பதினெட்டு முதிர்ந் தோர்கள் அளித்த 23 விளக்கங்கள் அறிவுக்கெட்டாதனவும் (mystical), மாய வித்தை சார்ந்தவையாகவும் இருந்தன: 'நான் அறிவியல் படித்துப் பல்லாண்டுகள் சென்று விட்டன. இயற்கை ஓரளவு மாறியிருக்கலாம்,' 'அல்லது இரும்பு முதலில் அங்குச் செல்லாதது சற்று நியாயமற்றதே'.

ஒரு சிறுவன் பல நிகழ்ச்சிகளைப்பற்றி நீண்டகாலம் கேட்கப் பட்டால், அவன் விடைகளின் தன்மை மாறக்கூடும். டென்னிஸ் (1942) என்பவர் இதுபற்றிய முடிவுகளை அறிக்கை மூலம் தெரிவித்துள்ளார். அவர் மகள் ஆருண்டு இரண்டு மாதத்தில், பொருள்களின் இயல்பு, காரணம் இவை பற்றிய பல கேள்வி களுக்கு மூத்தோர் கொடுக்கும் விடைகளையே அநேகமாகக் கொடுத்தாள். ஆனுலும், மூன்ரும் ஆண்டுகளுக்குமுன், அவள் அளித்த பல விடைகள் வேறு வகையாக இருந்தன. முந்தின பிராயத்தில் அவள் அளித்த விடைகள் பௌதிகக் காரண காரிய வகையைச் சாராமல் மாய வித்தை வகையைச் சார்ந்தனவாக இருந்தன. உதாரணம்: 'நான் மேலும் கீழும் செல்லும்போது சூரியனை அசையச்செய்கிறேன் என்ருள்'. ஊதுகுழலை ஒலிப்பதால் பொறி வண்டியைத் தான் ஓட வைக்கக்கூடும் என்று அவள் நம்புவதாகத் தோன்றிற்று. இந்த முன் பிராயத்தில் அவளுடைய விடைகளில் சிலவற்றில் மனித உருவம் அளிக்கும் கொள்கை யின் (anthropomorphic) சாயை இருந்தது. உதாரணம் : அப்பாவை 'அப்பா' செய்கிருன்; கற்கண்டைக் கற்கண்டுக்காரன் செய்கிருன்' (a daddy-man makes daddies, candy is made by a candy-

man). இத்தகைய குறிப்பீடுகள் குழந்தைப் பருவ நிலை ஒன்றில் தருக்கத்துக்கு முந்திய (prelogical) நிலை சார்ந்த, மாய வித்தை சார்ந்த, உயிர்க்கொள்கை சார்ந்த சொற்களைச் சிறுவன் கையாளுகிருன் என்று குறிக்கின்றன.

தருக்கத்துக்கு ஒவ்வாத சிந்தனை அல்லது தருக்க முறைச் சிந்தனை என்று கூறும்போது, ஒன்று மற்றென்றைத் தவிர்க்கிறது என்று பொருளன்று. அவை விகற்பங்கள் (Alternatives) அல்ல. ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்தில் அதே குழந்தை சிந்தனையின் இரண்டு வகைகளையும் வெளியிடும். உதாரணம்: ஒரு மூன்றுண்டுச் சிறுமியை, 'எது காற்றை அசையச் செய்கிறது?' என்று கேட்டபோது, 'அது தானுக அசைகிறது' என்ருள்; 'மோட்டார் வண்டியை எது ஓடச்செய்கிறது?' என்பதற்குப் 'பொறி' என்ருள். மூத்தோர் கண்ணோட்டத்தில் இரண்டாம் விடை, முதல் விடை வகையைவிடப் பொருத்தமானது; ஆனால் சிறுமிக்கு முதல் விடையைவிட அதில் அதிகம் ஒன்றும் காணப்படாமல் இருக்கலாம். எப்படி இருந்தாலும், இரண்டு விடைகள் இரண்டுவகைச் சிந்தனைகளைக் குறிக்கவில்லை; ஆனால், அந் நேரத்தில் குழந்தை வழங்கக்கூடிய சிறந்த விளக்கம் அதுதான்.

பொதுவாகக் கூறுமிடத்து, இளங்குழந்தையினிடத்தில் சிந்தனைகள் அவனுக்கு நேரடியான செயல்களையும் பிரச்சினைகளையும் மையமாகக் கொண்டவை; தொலையிலுள்ளவையைக் கொண்டவையல்ல. அவன் அருவப் பொருள்களைவிட உருவப் பொருள்களையே நினைக்கிருன். இதுபற்றிய எடுத்துக்காட்டுகள் இரண்டாம் உலக யுத்தத்தில் குண்டுகள் வீசப்பட்டபோது காணப்பட்டன. பொறிக்காட்சி நிலையில் துலங்கும் சிறு குழந்தை ஒரு குறிப்பிட்ட ஆகாயத் தாக்கலினுல் ஏற்பட்ட அபாயத்துக்கும் சேதத்துக்கும் துலங்குவான்; ஆனால் முதிர்ந்தோன் ஆகாயத் தாக்கலால் எதிரி முன் வந்துவிட்டதாகவும், மீண்டும் வரக்கூடும் என்பதற்கு அறிகுறியாகவும் நோக்குவான். இதே வகையில் (சீமை இலந்தைப் பழத்தை 'உருண்டை வடிவமான' என்றே, 'சாப்பிடக்கூடிய' என்றே ஒரு குழந்தை கூறும்போது, 'அது ஒரு பழவகை என்று கூறுவதில்லைபோல்) வயதான குழந்தையை விடச் சிறு குழந்தை பொருள்களின் தனிப்பட்ட பண்புகளைக் கூறுமேயொழிய, அதன் தரத்தை வகுக்கும் திட்டத்தைக் கூருது.

தொகுத்தறி ஆய்வு (Inductive Reasoning)

பர்ட் (Burt, 1919) என்பவர் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் பல நிலைகளிலுள்ள ஆங்கிலேயக் குழந்தைகளின் தொகுத்தறிவு

ஆய்வு ஆற்றல் அதாவது சிறப்பிலிருந்து பொதுமைக்குச் செல்லுதல்—பல கருதுகோள்களில் (Hypotheses) இருந்து சரியான ஒன்றைத் தவிர, மற்றவற்றை முறையே கழிக்கும் வாதங்களை நடத்தும் ஆற்றல் இவற்றைச் சோதித்தார். வயதான குழந்தைகளுக்கும் அவ்வளவு வயதாகாத குழந்தைகளுக்கும் இடையே பிரச்சினைகளின் கடுமை, சிக்கல் இவற்றின் அளவுகளில் வேற்றுமைகள் காணப்பட்டன; ஆனால், தொடக்கப்பள்ளி நிலையிலுள்ள குழந்தைகளுடையவும் வயதான குழந்தைகளுடையவும் ஆய்வுச் செயல்முறைகளின் வகையில் வேற்றுமைகள் இருந்தனவென்பதற்குச் சான்று கிடையாது.

உதாரணமாக, ஏழாம் ஆண்டில், குழந்தைகள் பின்வரும் பிரச்சினையைத் தீர்த்தன : டாம் (Tom), ஜிம்மை (Jim) விட வேகமாக ஓடுகிறான்; ஜாக் (Jack), ஜிம்மைவிட மெதுவாக ஓடுகிறான்; ஜிம், ஜாக், டாம் இவர்களுள் மிகவும் மெதுவானவன் யார்?

எட்டாம் ஆண்டுக் குழந்தைகள், தகுதியற்ற கருதுகோள்களைக் கழிக்கும் ஆற்றலை நாடிய பிரச்சினையைத் தீர்த்தார்கள் : எனக்குக் கடல் யாத்திரை பிடிக்காது, கடற்கரை பிடிக்காது. ஈஸ்டர் (Easter) விடுமுறையை ஃபிரான்ஸிலோ, ஸ்காட்லாந்துக் குன்றுகளிலோ அல்லது தென் கடற்கரையிலோ கழிக்க வேண்டும். அது எங்கே ஆகும்?

எனினும், பிந்திய பிராயத்துக்கு முன், அதாவது தொடக்கப் பள்ளி நிலையின் இறுதிக்கு அண்மையில்தான் பல சிறப்பான எடுத்துக்காட்டுகளிலிருந்து பொது விதி ஒன்றைக் கண்டுபிடித்தலை நாடும் பிரச்சினையைத் தீர்க்கும் ஆற்றல் உள்ளவராக இருந்தனர். உதாரணம்: ஓர் இராத்தல் இறைச்சியை நெருப்பில் வாட்ட அரை மணி ஆகிறது; இரண்டு இராத்தலுக்கு முக்கால் மணியும், மூன்று இராத்தலுக்கு ஒரு மணியும், எட்டு இராத்தலுக்கு இரண்டேகால் மணியும், ஒன்பது இராத்தலுக்கு இரண்டரை மணியும் ஆகிறது. இதிலிருந்து, ஓர் இறைச்சித் துண்டின் எடையைக்கொண்டு அதை எவ்வளவு நேரம் வாட்டவேண்டுமென்பதுபற்றி ஓர் எளிய விதியை நீ கண்டுபிடிப்பாயா?

கருத்தியல் உரை ஒன்றின் நிலையிலிருந்து (From the standpoint of an abstract proposition) ஆயும் ஆற்றல்

வயதேறுவதுடன், வெற்று எண்ணங்களை அறிவதிலும் அவற்றைக் கையாளும் ஆற்றலிலும் குழந்தைகள் வளர்ச்சி காட்டுகிறார்கள். ஏற்ற காலத்தில், பல குழந்தைகள் தாங்கள் அறியும்

அல்லது நம்பும் பொதுக்கூற்று (general proposition) ஒன்றைச் செயற்படுத்துவதுமல்லாமல் தற்காலிகமாக ஒப்புக்கொண்ட ஒரு கருதுகோளிலிருந்து வாதாடவுங்கூடும். இறுதியில் தாங்கள் உண்மையெனக் கருதுவதற்கு மாறான உரை ஒன்றை ஒப்புக் கொண்டு, வாதாடும் ஆற்றல் பலருக்கு உண்டு ('கொலம்பஸ் அமெரிக்காவைக் கண்டுபிடிக்காதிருந்தால்,..........இது நேர்ந் திருக்கலாம்').

சிலர், தங்கள் ஆசைகளுக்கு எதிரான உரை ஒன்றின்மூலம் வாதாடும் ஆற்றலைப் பல்வேறு அளவு வெற்றியுடன் இறுதியில் பெறுகிறார்கள்; ஆனால், இது அவ்வளவு எளிதான வேலை அன்று. இரண்டாம் உலக யுத்தத்திற்குமுன் தற்கால நிகழ்ச்சிகள்பற்றிய ஐந்தாம் நிலை மாணவர்களின் உரையாடலில் இதன் எடுத்துக் காட்டு ஒன்றை இந் நூலாசிரியர் கண்டார். ஒரு சிறுவன் அக் கலை நிகழ்ச்சிபற்றிய ஒரு வினாத் தொடுத்தான்: 'ஹிட்லரின் கோரிக்கைகளுக்கு எந்த நாட்டு ஜனாதிபதி பணிந்துபோனால், யுத்தம் இராது?' அக் காலத்தில் ஹிட்லர் செக்கோஸ்லொவேகியா (Czechoslovakia) வைக் குறித்துக் கோரிக்கைகள் தெரிவித்தார். சிறுவனுடைய கேள்வியின் பின்னணியிலிருந்த எண்ணம் செக்கோஸ்லொவேகிய அரசினர் பணிந்துபோனால், ஹிட்லர் சண்டை தொடங்கமாட்டார் என்பதாகும். வேறெவரும் விடையளிக்க முன்வராமலிருந்ததால், அவனே 'செக்கோஸ் லொவேகிய ஜனாதிபதி பணிந்தால் சண்டை வராது' என்றான். ஆனால், பல சிறுவர்கள் அவன் அளித்த விடை தவறென்று மறுத்தார்கள். இப் பிரச்சினையை விவாதம் செய்ய ஆசிரியர் அனுமதித்தபோது, வகுப்பு மாணவரில் பலர் ஹிட்லரின் கோரிக்கைகளின் தகுதியுடைமை, தகுதியின்மை இவற்றை வாதம் செய்தார்களே தவிர, சிறுவனுடைய கேள்வியின் பொருளை விவாதிக்கவில்லை. வகுப்பில் நடந்த விவாதத்தின் போக்கு பின்வருவதாகும்: இந்த நிலப்பகுதியைக் கேட்க ஹிட்லருக்கு உரிமை யாது? நீ செக்கோஸ்லொவேகியக் குடியாக இருந்தால், நீ அதை எங்ஙனம் விரும்புவாய்? என்றெல்லாம் விவாதித்தனர். வினாவை முதலில் தொடுத்த சிறுவன் தான் ஹிட்லரின் கோரிக்கைகளின் தகுதியோ தகுதியின்மையையோ பற்றி வாதிக்கவில்லையென்றும், செக்கோஸ்லொவேகியர்கள் பணிந்து இருந்தால் அந்த இரண்டு நாடுகளுக்கும் இடையே சண்டை வராது என்பதைமட்டும் வாதாடியதாகச் சாதித்தான். இறுதியில், வகுப்பில் வாக்கு எடுத்தபோது, வாதத்துக்குக் கொண்டுவரப்பட்ட பொருளை அநேகமாக ஒவ்வொருவனும் எதிர்த்தான்; வாதத்துக்குக் கொண்டுவந்தவன் சொற்போரில் தோல்வியுற்றான்.

வயதானவர்கள், வயதாகாதவர்கள் இவர்களின் ஆய்வி லுள்ள பிற வேற்றுமைகள்

ஒரே வகையான பிரச்சினைகளை விவாதிக்கும்போது, மூத்தோர், பிரச்சினையை மனத்தில் அலசிப்பார்த்துத் தங்கள் செயல்முறையில் சீர்தூக்கியே முடிவுகளுக்கு வருகிருர்கள்; குழந்தைகளோ அனேகமாகத் தட்டுத்தடுமாறி முன் செல்லுகிருர் கள். இதுதான் பல ஆராய்ச்சிகளின் முடிவு ஆகும். மேலும், நாம் எதிர்பார்ப்பதுபோல் மூத்தோர் ஏதோ முடிவையோ சரியான விடையையோ விரைவில் காண்கிருர்கள்; மிக எளிதில் முக்கியச் செய்தியைக் காண்கிருர்கள். ஆனுலும், இவை ஒவ்வொன்றிலும் குழந்தைகள் இடையேயும் மூத்தோர்கள் இடையேயும் பெரிய தனிப்பட்ட வேற்றுமைகள் காண்கின்றன.

மிக முதிர்ந்தோன் தவிர்க்க முடியாததைக் காணவும், புறவய மெய்நிகழ்ச்சிகளை ஒப்புக்கொள்ளவும் அதிகத் திறமை யுடையவன் ஆவன். உதாரணம்: இரண்டரை ஆண்டுச் சிறுவன் உலரவைத்த பழம் (prunes) அதிகமாக வேண்டுமென்று கேட்கலாம். 'தீர்ந்துவிட்டது, வேறு இல்லை' என்ருல், 'இருக்கு எனக்கு வேணுமே' என்பான். ஐந்து அல்லது ஆறும் ஆண்டுச் சிறுவன் சமையலறையில் இன்னும் இருக்கு, நிச்சயமாக இருக்கு என்று பிடிவாதம் செய்யாமல், ஏமாற்றத்தைக் காண்பிப்பான் அல்லது நிறைய ஏன் வாங்கிவைத்திருக்கக் கூடாது என்று தாயைக் குறைகூறுவான்.

குழந்தைகளின் சிந்தனையைப் புரிந்துகொள்ள முயலுவதில் மூத்தோர் கவனிக்கவேண்டிய எச்சரிக்கைகள்

ஒரு பிரச்சினையைச் சிந்தனைக்கு ஒவ்வும் முறையில் குழந்தை கையாளும் திறமையைப் புரிந்துகொள்ளவோ அதன் ஆற்றலை மேம்படச் செய்யவோ முயலும்போது, மூத்தோரான நாம், குழந்தையின் நிலையிலிருந்து பிரச்சினையையும் அதன் விளக்கத்தையும் கவனித்தல்வேண்டும். கற்ற முதிர்ந்தோரின் தருக்க முறையில் பிரச்சினையைச் சோதித்தால், குழந்தையின் சிந்தனையின் தாறுமாருன நோக்குதான் கிடைக்கும். தங்கள் எண்ணத்தைத் தருக்கமுறைச் சொற்கள்மூலம் வெளியிட முடியாவிடினும், குழந்தைகள் தங்கள் இயக்கத் துறைகளில் காரண காரியம்பற்றிய எண்ணங்களின் நல்ல செயல்முறை அறிவு உடையவர்களாக இருக்கலாம். உதாரணம்: முச் சக்கர வண்டியில் சவாரி செய்யும் சிறுவன் ஒருவன், சாய்ந்த பலகை ஒன் றின் விளிம்பில் ஒரு சக்கரம்படும்போது கீழே தள்ளப்படுகிருன். இரண்டாம் தடவை அந்த விளிம்பைத் தவிர்க்கிருன் அல்லது

கீழே விழாமல் அவ் விளிம்புக்கு எவ்வளவு அருகில் தான் சவாரி செய்யக்கூடுமென்று துணிச்சலுடன் ஆராய்கிருன். இங்கு அவனுடைய செயல்கள் காரண காரியங்களின் செயல்முறை அறிவைக் காட்டுகின்றன. இங்ஙனமே தன் அன்ருடச் செயல் களில் சிறுவன் பல அறிவியல் தத்துவங்களைக் கையாளுகிருன். உதாரணமாக: தரையிலிருந்து ஒரு கொம்பைக்கொண்டு, கல் ஒன்றை வெளியே கிளப்ப முயலுகிருன் (நெம்புகோல் கொள்கை), அல்லது தரையிலிருந்து ஒரு பலகையை முட்டுக் கொடுத்துப் பார வண்டியை வீட்டின் முகப்புக்குத் தள்ளுகிருன் (சாய்தளக் கொள்கை). ஆனுல், இவற்றில் அடங்கியுள்ள கொள்கைகளைச் சொற்ருெடராக்கிக் கூறுவதில் அவனுக்கு இடர்ப்பாடு இருக் கலாம்.

தன் ஆட்சிப்பகுதியில் நேரும் பிரச்சினைகளைச் சமாளிப்பதைச் சோதிக்காமல், அவன் ஆராய வாய்ப்பில்லாத பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கச் சொன்னுலோ அல்லது ஒரு நிகழ்ச்சியைக் கருத்தியல் அளவிலே விளக்கச் சொன்னுலோ அவனுடைய தீர்ப்பு தவருனது என்றும், அவனுடைய வாதம் மூத்தோருடையதைவிட வேருன தாகத் தோற்றுகிறது என்றும் நாம் காணக்கூடும். உதாரணமாகக் குழந்தைகள் சிந்தனைபற்றிய ஆராய்ச்சிகளில் கையாளப்படும் பின்வரும் பிரச்சினையை அவனுக்கு அளிக்கலாம். இங்கு ஒரே பரப்புள்ள இரண்டு காகிதங்கள் இருக்கின்றன. ஒன்றைக் கசக்கிப் பந்தாகச் சுருட்டுகிறேன். மற்றது தட்டையாகவே இருக்கிறது. இரண்டையும் ஒரே சமயத்தில், கீழே நழுவவிட்டால், எது தரையை முந்தி அடையும்? இத்தகையது குழந்தை அனுபவத்தில் வந்திருந்தால் அவன் சரியான விடையை அளிப்பான். இல்லா விடில், விடை அளிக்கவேண்டிய கட்டாயத்தினுல் ஊகமாகப் பதில் அளிப்பான். காகிதங்களை நழுவவிட்ட பிறகு, ஒன்று மற்ருென்றைவிட முன்னர் தரையை அடைந்த பிறகு, அவனை 'ஏன் கசக்கிச் சுருட்டிய காகிதம் முந்தி விழுந்தது?' என்று கேட்கலாம். மூத்தோரான நம் நோக்கில், அவன் அளிக்கும் விடை தருக்க முரணுடையதாக இருக்கலாம் (கல்லூரி மாணவர் களுள் சிலர்கூட ஏற்ற அறிவியல் சொற்களால் இதை விளக்கத் தடுமாறலாம்). தன் பார வண்டித் திறத்திலும் முச்சக்கர வண்டித் திறத்திலும் நல்ல செயல்முறைத் தீர்ப்பைக் கையாண்ட சிறுவன், மூத்தோரான அறிவியலாரின் தருக்க முறையில் வினவப்பட்டால், அவன் ஒருவேளை திண்டாடக்கூடும். இதிலிருந்து, ஐந்தாண்டுச் சிறுவன் கல்லூரி பெளதிகப் பேராசிரியரைப்போல் அவ்வளவு அறிந்தவன் அல்லன் என்று முடிவுகட்டலாம்; ஆனுல், இவ் இருவரின் சிந்தனைச் செயல்முறைகள் அடிப்படையான வேறுபாடு கள் உடையவை என்று முடிவுகட்ட இயலாது.

குழந்தைகளின் சிந்தனையை ஆராயவேண்டுமானால், முதிர்ந்தோன் இயன்றமட்டில் தன் நீண்ட கால அனுபவங்களின் பயனாகச் சேமித்த படிவுகளிலிருந்து பலவந்தமாகப் பிரிந்து, குழந்தைகள் குடியிருப்பில் (habitat) அவர்களை நோக்கவேண்டும். எல்லோரும் அறிந்த நீதிக்கதை ஒன்று இங்குக் கருதற்பாலது.

விலையுயர்ந்த குதிரை ஒன்று காணாமற் போய்விட்டது. கிராமத்திலுள்ள அறிவுள்ளோர் தனித்தனிக் குழுக்களாகக் குதிரையைத் தேடிச்சென்றனர். ஆனால், அவர்கள் அனைவரும் குதிரையைக் காணாமல் திரும்பிவிட்டனர். பிறகு, கிராமத்தில் பெயர்பெற்ற முட்டாள், தான் தேடிப் பிடிப்பதாக முன் வந்தான்; விரைவில் குதிரையையும் பிடித்துக் கொண்டு வந்தான். 'நீ எப்படிக் கண்டுபிடித்தாய்?' என்று அவனைக் கேட்டனர். அவன், 'நான் குதிரையாக இருந்தால் எங்கு போயிருப்பேன் என்று எண்ணிப் பார்த்தேன்' என்று பதில் கூறினான்.

இக் கதையின் படிப்பினை குதிரையின் உள்ளத்தை அறிய ஒருவன் குதிரையாக இருக்கவேண்டும் என்பது அன்று; ஆனால், குதிரையின் நோக்கத்தையோ குழந்தையின் கருத்தையோ ஆராய்வதற்கு அதன் சொந்த உலகுக்குள் அதைச் சோதிக்க வேண்டும் என்பதே. முதிர்ந்தோன் ஒருவன் குழந்தையின் சிந்தனையை ஆராயப்புகும்போது அவன் ஏற்றுக்கொள்ளும் செயல்முறை எந்த அளவுக்குக் குழந்தையின் மனப்பாங்கின் சோதனையோ, அதே அளவுக்குப் பல வழிகளில் அவனுடைய சொந்த மனப்பாங்கின் சோதனையும் ஆகும்.

வாதம் செய்யும் ஆற்றல்பற்றிய சோதனைகளுக்குக் குழந்தைகள் துலங்கும்போது, 'வெறும் வாதம்' (Pure reason) மட்டும் அல்லாமல் வேறு காரணிகளும் சேருகின்றன. ஒரு குழந்தை ஒரு பிரச்சினையில் அக்கறை கொள்ளலாம்; வேறொரு பிரச்சினையில் அலுப்புக் காட்டலாம். இன்னொரு குழந்தை எத்தகைய பிரச்சினையையும் தனக்கு ஓர் அறைகூவலாகக் கருதலாம். ஒரு சிறுவன் எந்தக் கேள்வியாக இருந்தாலும் ஏதாவது ஒரு விடைதான் அளிக்கவேண்டும் என்று நினைக்கலாம்; வேறொருவனோ தனக்கு விடை தெரியாது என்று கூறச் சுதந்திரம் இருப்பதாக எண்ணக்கூடும். தனக்குக் கொடுத்த பிரச்சினையை நேரடியாகத் தீர்க்க முயலலாம்; வேறொருவனோ கேள்வி கேட்கும் மூத்தோர் மனத்தில் யாது இருக்கிறதென்று காண முயலலாம். ஒரு சிறுவன் ஒளிவு மறைவற்றுத் துலங்கலாம்; இன்னொருவனோ உள்ளதை மறைத்து வஞ்சகமாகப் பேசலாம்; தன் மனத்தில் தோன்றும் ஏதாவது ஒரு விடையை அளித்தே தீரவேண்டு

மென்று நினைத்து தன் விடையைப்பற்றி ஐயப்பாடுகள் இருந்தாலும் பிடிவாதமாக அதை அளிக்கலாம். இந் நூலாசிரியர் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் வஞ்சகமான விடையின் எடுத்துக்காட்டு ஒன்று தோன்றிற்று (இவ் அத்தியாயத்தில் பின்னர் குறிப்பிடப்படும்). பால் உணிகளுக்கும் பால்உணி அல்லாத உயிரிகளுக்குமுள்ள வேற்றுமையைக் குழந்தைகள் அறிந்துள்ளனரா என்று காண ஒரு வினாத்தொடர் தயாரிக்கப் பட்டது. ஒரு பத்தாண்டுச் சிறுவன் பசுக்கள்தாம் தம் கன்றுகளுக்குப் பால் கொடுக்கும் என்று பிடிவாதமாக ஒரு காலில் நின்றான். நாய்க்குட்டிக்குப் பால் எப்படிக் கிடைக்கிறது என்று கேட்டதற்கு, 'நாய்க்குட்டிகளுக்குப் பால் வேண்டும்; ஆகையால், அதற்காக நீ ஒரு பசு வளர்க்கவேண்டும்' என்றான். இதே விடை குதிரைக் குட்டியைப்பற்றியும், ஒட்டகத்தின் கன்றைப்பற்றியும் கேட்டபோதும் வந்தது. எனினும், தன் விடைகளைப்பற்றி மன அமைதியற்றவனாக இருந்தான். ஆகையால், யானைக் குட்டியைப் பற்றி வினவியபோது, அவன் 'ஓ! அது வைக்கோலைத் தின்னட்டும்' என்று படபடப்புடன் கூறினான்.

குழந்தைகள் சிந்தனைபற்றிய ஆராய்ச்சி, மூத்தோர் அறிவுத் திறனைப்பற்றிய ஆராய்ச்சியுமாகும் என்பதின் பல எடுத்துக் காட்டுகள் ஆமி (Almy, 1959) என்பவர் நடத்திய ஆராய்ச்சியில் காணப்பட்டன. தனக்குள் அத்தகைய கேள்வி ஏன் கேட்கப் பட்டது என்று சிறுவன் வியக்கும்போது அவன் விடையை அளிக்கலாம். ஆமி நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் வினாத்தொடர் ஒன்று எது உயிருடையது எது உயிரற்றது என்பது சார்ந்தது. குழந்தைக்கு ஒரு சுண்டெலி, விசை முடுக்கப்பட்ட ஒரு விளையாட்டுக் கருவி, இன்னும் பலவும் காட்டப்பெற்றன. ஒவ்வொன்றையும் காட்டி இதற்கு உயிர் உண்டா? என்று கேட்கப் பட்டான். கேட்கப்பட்ட பிறகு ஒரு சிறுமி தன் ஆசிரியை இடம் அமைதியாகச் சென்று சொன்னாள்: 'குமாரி......வெகு அசடு', 'ஏன்?' என்று வினவப்பட்டதற்கு, 'கடிகாரத்துக்கு உயிர் இல்லை என்றுகூட அவளுக்குத் தெரியவில்லையே' என்றாள்.

சிறார்களின் சிந்தனைபற்றி அறிந்துகொள்ளப் பல மாதங்கள் உழைத்த ஒருவர் சிறார் உள்ளத்தைத் துருவி ஆராய முயலுபவரை எதிர்க்கும் பிரச்சினையின் தன்மையை நேர்த்தியாக வற்புறுத்துகிறார். 'என்ன முடிவுக்கு நீங்கள் வந்தீர்கள்?' என்ற கேள்விக்கு, வருத்தத்துடன் பின்வருமாறு கூறினார்: "'நான் உண்மையில் சிறார்களின் சிந்தனை ஆற்றலைச் சோதித்தேனா அல்லது எனது சிந்தனை ஆற்றலைச் சோதித்தேனா என்று புலப்படவில்லை; ஆனால், சிறார்கள் பேராசிரியரின் காலை வாரிவிடுதலில் கைதேர்ந்தவர்கள் என்பது எனது திண்ணம்',

குழந்தைகளின் செய்தி அறிவும் பொதுமைக் கருத்துகளும்

முதல் நிலையைப் புகுமுன்னரும் புகுந்த பின்னரும், குழந்தைகளின் மனத்தில் அடங்கியவற்றைப்பற்றிய ஆராய்ச்சிகள் அவர்களுக்கு யாது தெரியும், யாது தெரியாது என்பதுபற்றியும் கவர்ச்சியான ஓர் ஓவியத்தை அளிக்கின்றன. சில பொருள்களைப்பற்றி அநேகமாக எல்லாக் குழந்தைகளும் அறிந்துள்ளார்கள். ஆனால், சிலரே கற்ற மூத்தோரில் பலர் குழந்தைகளுக்குத் தெரியும் என்று விசாரியாது ஏற்றுக்கொள்ளும் பொருள்களின் அறிவு சிலருக்கே உளது. அட்டவணைகள் 20-ம் 21-ம் விளக்கங்களோடுகூடிய சில எடுத்துக்காட்டுகளை அளிக்கின்றன. மின்னியாபொலிஸ், மின்னஸோட்டாவில் (Minneapolis, Minnesota) 1928-லும், மீண்டும் சில மாறுபாடுகளுடன் 1954-1955-ல் குழவிப் பூங்காச் சிறார்களைப்பற்றிக் கூர்ந்த கவனத்துடன் நடத்திய சோதனைகளை அடிப்படையாகக்கொண்டது முதலில் தரும் அட்டவணை.

1954-1955-ல் தொலைக்காட்சியின் ஆதிக்கம் முக்கியமாகக் குறிப்பிடத்தக்கது. தொலைக்காட்சிப் பிரமுகர்கள் ஹௌடி டூடி, ஆர்தர் காட்ஃப்ரி (Howdy Doody, Arthur Godfrey) பல சிறார்களால் அப்போதைய ஐக்கிய நாடுகளின் ஜனாதிபதியையோ முன்னாள் ஜனாதிபதியையோ (தொலைக்காட்சியில் தானும் தோன்றிய, ஆனால், அவ்வளவு அடுத்தடுத்து அன்று) விட அதிகமாகக் கண்டறியப்பட்டார். 1954-1955ஆம் ஆண்டு முடிவுகளில் 1928-ல் இருந்தாற்போல் சிறுவர்களுக்கும் சிறுமியர்களுக்கும் இடையேயும் உயர்ந்த சமூகப் பொருளாதார நிலைக் குழந்தைகளுக்கும், தாழ்ந்தநிலைக் குழந்தைகளுக்கும் இடையேயும் அவ்வளவு வேறுபாடுகள் இல்லை.

அட்டவணை 20. 5 ஆண்டு 4 திங்கள் முதல் ஆறாண்டு வரையுள்ள 100 சிறார்களுக்கு அளித்த செய்தி அறிவுச் சோதனையிலிருந்து தேர்ந்தெடுத்த முடிவுகள்.

(எண்கள் ஒவ்வொரு வினாவுக்கும் சரியான விடை அளித்த சிறார்களின் சதவீதத்தைக் குறிக்கின்றன. இந்த அட்டவணையில் சில இனங்களும் கேள்விகளும் சுருக்கமாகத் தரப்பட்டுள.)

சோதனை இனங்கள்	சரியான விடையளித்தவர்களின் சதவீதம்
உள்ளூர் சார்ந்த கவர்ச்சிப் பொருள்கள் :[1]	
மின்னியாபொலிஸ் செய்தித்தாள் ஒன்றின் பெயர் கூறுக.	85
மின்னியாபொலிஸிலுள்ள ஏரி ஒன்றின் பெயர் என்ன?	27

[1] இந்த அட்டவணையில் முதல் ஆறு பகுதிகள், சி. எ. ப்ராப்ஸ்ட் **(C. A. Probst)** என்பவரின், '*பொதுச் செய்தி அறிவுச் சோதனை* **(A General Information Test)**, குழவிப் பூங்காச் சிறுவர்களுக்கு', குழந்தை வளர்ச்சி, 1931, 2; 81-95.

அட்டவணை 20—(தொடர்ச்சி)

சோதனை இனங்கள்	சரியான விடையளித்தவர்களின் சதவீதம்
மிஸிஸ்ஸிப்பி என்பது யாது?	78
'பெரும் வடக்கத்திய' (The Great Northern) என்பது யாது?	39
காலமும் எண்ணும் :	
ஒரு டைமில் (dime) உள்ள பென்னிகள் எத்தனை?	22
ஆண்டில் எக்காலத்தில் பூக்கள் வீட்டுக்கு வெளியே மலர்கின்றன?	99
அரை டஜனில் எத்தனை முட்டைகள் உள?	12
நண்பகலில் மணி என்ன?	30
நிக்கல் நாணயத்தில் எத்தனை பென்னிகள் உள?	37
விலங்குகள், பறவைகள், பூச்சிகள் :	
குதிரைக்கு எத்தனை கால்?	100
கோழிக் குஞ்சுகள் எதிலிருந்து பொரிக்கின்றன?	63
நாம் உண்ணக்கூடிய எதைத் தேனீக்கள் உண்டாக்குகின்றன?	59
நாயின் குழந்தையை நாய்க்குட்டி என்கிறோம்; பசுவின் குழந்தைக்குப் பெயர் என்ன?	26
செடிகளும் பூக்களும் :	
இலந்தைப் பழங்கள் எதில் வளர்கின்றன?	97
முதிர்ந்திருக்கும்போது கோதுமையின் நிறம் என்ன?	35
பூமிக்குக் கீழே உள்ள செடியின் பகுதிக்குப் பெயர் என்ன?	32
திராட்சைக் கொடியில் வளர்வதில் எதை உண்கிறோம்?	29
வாழ்க்கைத் தொழில்களும் இயந்திரத் தொழில்களும் :	
மயிர் வெட்டிச் சம்பாதிப்பவர் யார்?	96
நீர்க்குழாயைச் சரிப்படுத்துபவர் (plumber) செய்யும் பணி யாது?	60
எதிலிருந்து வெண்ணெய் எடுக்கிறோம்?	40
நிலக்கரி எங்கிருந்து கிடைக்கிறது?	32
எளிய பொறித்துறை நூல் :	
ரெயில் வண்டிகள் பூமியில் எதன்மேல் ஓடுகின்றன?	98
மோட்டார் வண்டியில் தடைப்பொறி (brake) எதற்கு?	55
மரங்களை எப்படிப் பலகைகள் ஆக்குகிறோம்?	19
வெப்பமானி எதற்காக?	50

அட்டவணை 20—(தொடர்ச்சி)

சோதனை இனங்கள்	சரியான விடையளித்தவர்களின் சதவீதம்
இக் காலத் தலைப்புகளும் பலவகைப்பட்டவையும் :[1]	
ஹெலிகாப்டர் (helicopter) என்றால் என்ன?	47
ட்வைட் டி. ஐஸன்ஹவர் (Dwight D. Eisenhower) யார்?	51
ஹாரி ட்ரூமன் (Harry Truman) யார்?	12
ஹௌடி டூடி (Howdy Doody) யார்?	96
ஆர்தர் காட்ஃப்ரி (Arthur Godfrey) யார்?	83

சிறுர்களின் செய்தி அறிவுச் சோதனைகளில் அவர்கள் அளிக்கும் விடைகள் அவர்களுடைய சிந்தனைப் போக்குகளுக்கு உளவுகள் தருகின்றன என்பதை மேலே கூறிய சோதனைகளில் கிடைத்த விடைகள் விளக்குகின்றன: கார்ப்பெண்டர் ஃபிக்ஸெஸ் கார்பெட் ஸ்வீபர்ஸ் ஆர் ரிபேர்ஸ் கார்ஸ் (A Carpenter fixes carpets weepers or repairs cars); (ஆங்கிலச் சொல்லின் பகுதியாகிய 'கார்' என்பதாலும், தவறான உச்சரிப்பால் கிடைத்த 'கார்ப்பெட்டு' என்பதாலும் ஏற்பட்ட தவறான எண்ணங்கள். தி கிரேட் நார்தெர்ன் இஸ் தி நார்த் ஸ்டார் (The Great Northen is the North star); பட்டர் இஸ் மேட் ஃப்ரம் பட்டர்மில்க் ஆர் பட்டர்ஃப்ளைஸ் மேக் இட் (Butter is made from buttermilk or butter flies make it); ப்ளாண்ட்ஸ் ஸீட்ஸ் அண்ட் ஃப்ளவர்ஸ் ஆர் மானுபாக்சர்டு இன் தி ஃபோர்டு ப்ளாண்ட் (plants, seeds, and flowers are manufactured in the Ford plant); எ ப்ளம்பர் ப்ளம்ஸ், புல்ஸ் அவுட் ப்ளம்ஸ், ஆர் ஸெல்ஸ் ப்ளம்பர்ஸ் (A plumber plumbs, pulls out plums, or sells plumbers); பீன்ஸ் க்ரோ இன் கார்டன்ஸ் பட் பீஸ் மேக் தெம் (Beans grow in gardens but bees make them). தவறான விடைகளின் காரணம் தெரியாததாக இருக்கலாம். உதாரணம்: தானியத்தையோ கோதுமையையோ பயிர் செய்பவன் 'பாச்சிலர்' (bachelor) எனப்படுவான் (Probst, 1931).

குழந்தைகளின் செய்தி அறிவுபற்றிய இன்னொரு சுருக்கமான மாதிரியை, 21ஆம் அட்டவணையில் காணலாம். இந் நூலாசிரியர் 1940ஆம் ஆண்டிலிருந்து பத்து ஆண்டுகள் 500 சிறுர்களைக்கொண்டு நடத்திய ஆராய்ச்சியை இது ஆதாரமாகக் கொண்டது. இச் சிறுர்கள் நியூ யார்க் நகரத்தில் பொதுப்பள்ளி

[1] எம். சி. டெம்ப்ளின் என்பவரின் 'குழவிப் பூங்காச் சிறுருடைய செய்தி அறிவு: 26 ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு ப்ராப்ஸ்ட் ஆராய்ச்சியுடன் ஒப்பிடலைத் தழுவி எழுதியது' (**M. C. Templin, 'General Information of Kindergarten Children: A Comparison with the Probst Study After 26 Years', Child Development**, 1958, 29 : 87-96.) மூல அட்டவணைகள் சிறுவர் சிறுமியர்களுக்குத் தனித் தனியே மதிப்பெண்கள் அறிவிக்கின்றன. வெவ்வேறு வாழ்க்கைத் தொழில் தொகுதிகளுக்கும் அளிக்கின்றன. இவைபற்றிய முந்திய ஆராய்ச்சிக்கு ஹால் (**Hall**) நூலைப் பார்க்க (1891).

களில் படித்தவர்கள்; அவர்கள் வயது எட்டாண்டு முதல் பன்னிரண்டு ஆண்டுவரையில் இருந்தது. சிறிய குழந்தைகள் கண்டு பேசப்பட்டார்கள்; வயதானவர்கள் விடைகளைத் தனிப்பட்ட சோதனைத் தாள்களில் எழுதினார்கள். அத்தகைய ஆராய்ச்சியை இன்று நடத்தினால் சதவீதங்கள் மாறும். நகரக் குழந்தைகளுக்குப் பதிலாக, நாட்டுப்புறக் குழந்தைகளை ஆராய்ந்தாலும் சதவீதங்கள் மாறும்.

21ஆம் அட்டவணையிலுள்ள பல இனங்களில் வெறும் ஊகமான விடைகளைத் தள்ளிவிட்டால், சரியான விடையளித்த சிறுர்களின் சதவீதம் நிச்சயமாக அதிகமாகும். சில இனங்களில் சரியான விடைகளின் சதவீதம் தற்செயலாகக் கிடைக்கக்கூடியவற்றைவிட அதிகமாக இல்லை.

அட்டவணை 21: கிரேட்டர் நியூ யார்க்கில் (Greater New York) நடத்தப்பட்ட செய்திச் சோதனை ஒன்றின் பல பொருள்களுக்குச் சரியான விடை அல்லது சரியான மாற்று விடைகளைத் தேர்ந்தெடுத்த குழந்தைகளின் சதவீதம்.

(இது ஆசிரியருடைய வெளியிடப்படாத ஆய்வு ஒன்றைத் தழுவியும் சுருக்கியும் தரப்பட்டுள்ளது.)

சோதனைப் பொருள்கள்	சரியான விடையைக் கொடுத்த குழந்தைகளின் சதவீதம். 8 வயது	9 வயது	10 வயது	11 வயது	12[1] வயது
ஆதவன் எழும் திசை : (அ) கிழக்கு (ஆ) வடக்கு (இ) மேற்கு (ஈ) தெற்கு	54	51	63	66	71
சந்திரன் மறையும் திசை : (அ) கிழக்கு (ஆ) வடக்கு (இ) மேற்கு (ஈ) தெற்கு	29	40	35	50	49
ஹட்சன் ஆற்றுக்கு மேலுள்ள திசை : (அ) கிழக்கு (ஆ) வடக்கு (இ) மேற்கு (ஈ) தெற்கு	29	50	59	54	65
ராக்கி மலை இருக்கும் திசை : (அ) கிழக்கு (ஆ) வடக்கு (இ) மேற்கு (ஈ) தெற்கு	10	34	53	59	70

[1] ஆரும் நிலைக்குமேலுள்ள மாணவர்களைச் சேர்க்காததால் பன்னிரண்டு வயதினர் இளங் குழந்தைகளின் பிரதிநிதிகளாகக் கருதப்படவில்லை.

அட்டவணை 21—(தொடர்ச்சி)

சோதனைப் பொருள்கள்	சரியான விடையைக் கொடுத்த குழந்தைகளின் சதவீதம். 8 வயது	9 வயது	10 வயது	11 வயது	12 வயது
ஒரு பையன் ஒரு மைல் நடக்க ஆகும் நேரம்: (அ) 1 மணி (ஆ) 2 மணி (இ) 25 நிமிடங்கள் (ஈ) 5 நிமிடங்கள்	27	44	58	52	47
எது பெரியது? சோளச் செடியா, கோதுமைச் செடியா?	54	58	66	77	77
எது பெரியது? வாத்தா, குள்ள வாத்தா?	92	84	91	89	79
கீழ்க்கண்டவர்களில் யார்: (அ) குடியரசுத் தலைவர்; (ஆ) நடிகர்; (இ) குத்துச்சண்டைக் காரர்.					
ஹூவர்?	45	66	76	84	95
ரூஸ்வெல்ட்?	93	97	96	99	100
ஜோ லூயி?	79	92	96	98	95
கிளார்க் கேபிள்?	87	96	98	98	100
எந்த விலங்குகளிலிருந்து கீழ்க்கண்டவற்றைப் பெறுகிறோம்?					
பன்றியிறைச்சி?	41	51	67	63	65
மாட்டிறைச்சி?	48	48	62	74	78
காட்டுப்பன்றியிறைச்சி?	32	65	84	92	91
ஒரு தாய்......குட்டிக்குப் பால் கொடுக்கிறதா?[1]					
யானை?	18	16	23	18	20
ஓநாய்?	19	19	28	32	20
வெள்ளாடு?	69	81	90	91	93
கீழ்க்கண்டவைகள் வளருமிடம்: (அ) பந்தல்கள் (ஆ) தரை (இ) மரங்கள் (ஈ) புதர்கள்					
முலாம்பழம்?	10	17	45	48	45
காரட்?	65	80	73	91	93
ஆப்பிள்?	98	96	99	99	98

[1] அறிமுகப் பொருள்: ஒரு தாய்ப்பசு தன் கன்றுக்குப் பால் கொடுக்கிறது; ஆனால், கோழி கொடுப்பதில்லை. தாய்......குட்டிக்குப் பால் கொடுக்கிறதா?

அட்டவணை 21—(தொடர்ச்சி)

சோதனைப் பொருள்கள்	சரியான விடையைக் கொடுத்த குழந்தைகளின் சதவீதம். 8 வயது	9 வயது	10 வயது	11 வயது	12 வயது
கீழ்க்கண்டவற்றில் எது இதிலிருந்து கிடைக்கிறது? (அ) ஒரு விலங்கு (ஆ) சுரங்கம் (இ) செடி (ஈ) காற்று.					
லினன்?	29	50	69	68	83
உப்பு?	30	44	74	82	85
சர்க்கரை?	44	58	75	82	80
பருத்தி?	42	75	87	90	92
தோல்?	63	68	82	92	80
நிலக்கரி?	64	82	94	96	92
கம்பளி?	89	93	95	93	94
இறைச்சி?	92	100	91	99	100

அட்டவணையில் அளிக்காத சில ஒப்பீடுகள், அறிவுக் கூர்மையுள்ள சிறுர்களுக்கும் மந்தமதியுள்ள சிறுர்களுக்கும் இடையே பெரிய வேற்றுமைகளைக் குறிப்பிடுகின்றன. ஒரு பொதுப்பள்ளியின் அறிவுக் கூர்மையுள்ள மாணவர்களின் இரண்டு வகுப்புகளில் திசைகள் சார்ந்த கேள்விகளுக்கு 67 சதவீதம் சரியான விடைகள் கிடைத்தன. (உதாரணம்: ஹட்சன் (Hudson) நதி புறப்படும் இடம் நோக்கிச் சென்றால், நீ போவது வடக்கா, தெற்கா, கிழக்கா, மேற்கா?) ஆனால், மந்தமதியுள்ள நான்கு வகுப்புகளில் சரியான விடைகள் அளித்தவர்களின் சதவீதம் இருபத்தெட்டுதான். ஆனால், அன்றாட உற்றுநோக்கலைக் கொண்டு எளிதாக விடை அளிக்க இயலாத கேள்விகள்பற்றிய சரியான விடைகளின் சதவீதத்தில் இவ்விரண்டு இனத்தார்களின் இடையே இருந்த வித்தியாசம் அவ்வளவு அதிகமாக இல்லை. (கேள்விக்கு உதாரணம்: எங்கே முலாம் பழங்கள் உண்டாகின்றன?)

தவறான கருத்துகளின் சில எடுத்துக்காட்டுகள்

அநேகமாக மூத்தோர் அனைவரும் தங்கள் இளம்பிராயத்தை நினைவுகூர்ந்த தங்களுக்கு அப்போது இருந்த தப்பான எண்ணங்கள், தவறான நம்பிக்கைகள், சொற்கள், சொற்றொடர்கள் பற்றித் தவறாகப் பொருள்கொள்ளுதல் இவைகளை உணரலாம். பிறர் தங்களுக்கு அளிக்கும் கருத்துகளை ஏற்றுத் தன்வயப் படுத்திக்கொள்வதில் குழந்தைக்கு ஏற்படும் இடர்ப்பாடுகளை இந்தத் தவறான கருத்துகள் விளக்குகின்றன,

தவருன நம்பிக்கைகள் தற்செயலாக அடிக்கடி எழுகின்றன; அல்லது விளையாட்டுத் தோழனின் ஆர்ந்தமைந்த சாட்சியத்திஞல் எழுகின்றன.

துன்பம் இழைத்த ஓர் அனுபவம்பற்றிச் சிறுவன் ஒருவனுக்குப் பிறரிடம் நம்பிக்கையின்மை ஏற்பட்டாலொழிய அவன் தனக்குக் கூறப்பட்ட எதையும், தன் அனுபவத்துக்கு மாருக இருந்தாலன்றி, அல்லது உயர்ந்தோர் அதிகாரத்தால் மறுக்கப் பட்டாலன்றி உண்மையென நம்பிவிடுவான்.

ஒரு குழந்தை நம்பியவை பின்வருவன ஆகும்: விழுங்கிய மயிர் ஒரு புழுவாக மாறும்; விழுங்கிய இலந்தை விதை வயிற்றில் மரமாக முளைக்கும்; புல் வெளியிலோ புல் தரையிலோ உள்ள உலர்ந்த தரை, அதன் கீழேயுள்ள தரை, உட்குழிவானது என்பதைக் குறிக்கிறது; அத்தகைய இடத்தில் வேகமாக ஒருவன் அடிவைத்தால் அவன் சீனுவரையில் அமிழ்ந்து சென்றுவிடுவான்; மக்கள் சீக்காரஞ் செய்யும்போது பேய்வரும்.

தங்களுக்குப் பிடிக்காதவர்பற்றி மூத்தோர் கூறும் பகைமை காட்டும் சொற்களாலும் தவருன எண்ணங்கள் எழலாம். இத்தகைய சொற்கள் சிருர்களால் விரிவுபெற்றுப் பிறரிடம் செல்லுகிறது. இங்ஙனம் ஒன்பதாண்டுச் சிறுவன் ஒருவன் ஒரு சிறிய மதப் பிரிவினர் தாங்கள் விரும்பியபோது இரத்தத்தைக் கக்குவார் என்றும், அந்தப் பிரிவினர் கையாளும் உடல் சிங்காரிப்புப் பொருளை உபயோகிக்கும் குழந்தைக்குத் தீய நோய் காணும் என்றும் நம்பினுன்.

ஒரு சொல்லின் தவருன பொறிக் காட்சியால் குழப்பம் ஏற்படலாம். சாப்பிடும்போது அவன் அன்னை இப்போது பேர்ஸ் (pears) என்று (ஆங்கிலத்தில் 'Now we are to have pears' என்று) கூறியவுடன், பக்தியோடு கண்களை மூடிக்கொண்டு கைகளை மடித்துக்கொண்டான். அச் சமயத்தில் 'பேர்ஸ்' என்பதுதான் 'ப்ரேயர்ஸ்' (Prayers) என்னும் ஆங்கிலச் சொல்லின் உச்சரிப்பாக அவனுக்குத் தோன்றியது. படுக்கும்போது சொல்லும் இறை வணக்கத்தை ஒரு சிறுவன் கூறிவிட்டுத் தன் அன்னையைப் பார்த்து, "அம்மா, 'வர்ட் ப்ரேயரை' (wort prayer) நான் சொல்ல விரும்புகிறேன்" என்ருன். கலக்கமுற்ற தாய், பல கேள்விகளுக்குப் பிறகு, தன் மகன் அவனுடைய மூத்த சகோதரி கூறும் 'சுவர்க்கத்திலுள்ள நமது பிதாவே' (Our Father Who'rt in heaven) இறை வணக்கத்தை விரும்பினுன் என்று புரிந்துகொண்டாள். தரை நூல் பாடத்தில் தன் ஆசிரியர் பூமி முழுமையையும் (whole) பற்றி விளக்கியபோது, பூமியிலுள்ள (hole) துளையைப்பற்றி மனத்தின்கண் படம்பிடித்துக் காண முயலும் சிந்தனையில்

சிறுவன் ஆழ்ந்துவிட்டான். சில கணங்களுக்குப் பிறகு, ஆசிரியர் கேட்ட கேள்விக்கு விடை அளிக்க இயலாமையால், கவனமின்மைக்காக அவன் கடுமையாகத் திட்டப்பட்டான்.

எளிதில் புலனுகும் பல தவறுன எண்ணங்கள், சொற்கள் சொற்ருெடர்கள் இவைகளின் தவறுன விளக்கத்தாலோ குறைவான அறிவாலோ ஏற்படுகின்றன. ஒரு சிறுவன் நாட்டுக் கொடியின்முன் கூறவேண்டிய வாக்குறுதியைப் பின்வருமாறு கூறுவதை ஒருவர் தற்செயலாகக் கேட்டார்: 'I pledge a legion to the flag of the Republic of Richard Sands; one nation and a vegetable with liberty and justice to all'. (சரியான வாக்குறுதியோ 'I pledge allegiance to the flag of U.S.A. and to the Republic for which it stands; one nation under God, indivisible with liberty and justice to all' ஆகும்.) வேருெருவன், 'Long to reign over us' என்பதை, 'Long train run over us' என்று பாடினுன். இன்னெருரு நாட்டுப்பற்றுடைய இளைஞன் 'I love thy rots and chills' என்று, 'I love the rocks and rills' என்பதற்குப் பதிலாகப் பாடினுன். பல்லாண்டுகள், ஒரு சிறுவன் தன் நாட்டுப்பற்றை 'the grandpas we watched were so gallantly screaminig' என்று ஆர்வத்துடன் சொல்லி மகிழ்வான். ஆனுல், சரியான சொற்கள் பின்வருமாறு இருந்தன: Over the rampasts we watched.

தாங்கள் கையாளும் சொற்களின் பொருள்களை உணராமலே, சரியான விடைகளைக் குழந்தைகள் அளிக்கக்கூடும். உதாரணம்: பள்ளியிலிருந்து திரும்பிய சிறுமி பரபரப்புடன் பெட்டைக் கோழிகள் எதன்மேல் முட்டையிடும் என்று தெரிந்ததாகப் பறைசாற்றினுள்: 'அவை முட்டைகளைச் சராசரியின்மேல் (on the average) இடுகின்றன'. ஆசிரியர் வகுப்பில் 'முட்டையிடும் பருவத்தில் பெட்டைக்கோழி நாளைக்கு ஒரு முட்டை சராசரியில் (on the average) இடுகிறது என்று கூறினுர்.

கல்வி அளவேயான பதங்களும் பொதுமைக் கருத்துகளும்

தனிப்பட்ட பதங்கள், எண்ணங்கள் இவற்றின் கருத்துகளைச் சிருர்கள் நன்கு புரிந்துகொள்ளாதபோது, பள்ளி வேலையில், அடிக்கடி அவர்கள் பெரிய தொடர்புகளில் எண்ணங்களைக் கையாளுமாறு வேண்டப்படுகின்றனர் (ஸ்காட்டு மையர்ஸ் இருவர்களும்—Scott and Myers, 1923). நாம் ஏற்கெனவே கண்டவண்ணம், ஒரு சிறுவன் குடியேற்ற நாட்டின் பெயர் (colony), புதுநிலந் தேடியவன் பெயர் (explorer) போன்றவற்றைச் சொல்லக்கூடும்; ஆனுல், புதுநிலந் தேடுபவன் செய்வது யாது? குடியேற்ற நாடு என்ருல் என்ன? இவற்றைத் தெளிவாக உரைக்க அவனுல் இயலாமற் போகலாம். ஒரு சோதனையில் பெஞ்சமின் ஃபிராங்க்

லின் ஃபிரான்சு அமைச்சர் (Minister to France) என்பதைச் சிறுவன் சரியாகக் கண்டறியலாம். ஆனால், நாம் பெரிய மயிர்த் தொப்பி, குறுகலான கால்சட்டை இவற்றை அணியும் சமய குருவை (Clergyman) ஃபிரான்ஸ்சு தேசத்துக்கு மதப் பிரசாரம் செய்ய ஏன் அனுப்பவேண்டும் என்று வியப்படையக்கூடும். சரித்திரப் பாடத்தில் அவன் படிக்கும் வரிகளுக்கும், தான் வாங்கும் சிறிய சாமானுக்குக்கூட அவன் அதிகம் அளிக்கவேண்டிய ஒரு பென்னி விற்பனை வரிக்கும் உள்ள தொடர்பு, யாதும் அவனுக்கு வெகு காலம்வரை விளங்காமற் போகலாம்.

கேலிச் சித்திரங்கள் விளக்கும் கருத்தியல்களைப் புரிந்து கொள்ளல்

1930ஆம் ஆண்டில் ஷாஃபர் (Shaffer) என்னும் ஆராய்ச்சி யாளர் நான்காம் நிலை முதல் பன்னிரண்டாம் நிலை வரையிலுள்ள சுமார் 150 சிறுர்களுக்குச் செய்தித்தாள்களில் இருந்து எடுத்த 10 கேலிச் சித்திரங்களைக் கொடுத்து, ‘ஒவ்வொரு சித்திரத்தின் கருத்தும் யாது?’ என்று கேட்டார். நான்கு, ஐந்து வயது இவ்விரண்டு நிலைகளிலும் பெரும்பான்மையான துலங்கல்கள் சித்திரத்தின் வருணனையாக இருந்தனவே தவிர, அவற்றின் உட் கருத்தின் விளக்கமாக இல்லை. பிந்திய நிலைகள் சார்ந்த விளக் கங்கள் குறியீட்டு அம்சத்தைப் பெரும்பாலும் உணர்ந்தவையாக இருந்தன.

காலம், இடம், பருமன் சார்ந்த பொதுமைக் கருத்துகள்

அன்றாட வழக்க முறையிலுள்ள பொறிக்காட்சி அனுபவத் தின்மூலம், படிப்படியாய் ஒரு நிமிடம் அல்லது ஒரு நாள் என்பது பற்றிய எண்ணங்களை ஒழுங்குபடுத்திக்கூறக் குழந்தைக்கு வாய்ப்புகள் கிடைக்கின்றன. ஆனாலும், ஓரளவு பெரியோர்கள் வழக்கிலுள்ள தெளிவின்மையால் பெருங்குழப்பமும் அடிக்கடி நிலவுகிறது (‘ஒரே நிமிடம்’ என்பது சில சமயங்களில் ஒரு மணி வரையும் நீளுகிறது). மூத்தோர்களிடம்போல், காலம்பற்றிய ஒரு குழந்தையின் உணர்வு அக் காலம் எங்ஙனம் பயன்படுகிறது என்பதைப் பொறுத்ததாகும்; காத்திருக்கும் காலம் நீண்ட தாகத் தோன்றும்; இருபது நிமிடம்கொண்ட பாடநேரம் முடிவில் லாததாகத் தோன்றக்கூடும்; ஆனால், அதே அளவுள்ள இடை நேரம் விளையாட்டில் கழிந்தால் குறுகியதாகத் தோன்றும்.

சிறு குழந்தைகள் நிகழ் காலத்தை வருங் காலத்துக்கு முன்னர் குறிப்பிடுவர்; சென்ற காலத்தைவிட, முன்னர் வருங் காலத்தைக் குறிப்பிடுவர் (ஆம்ஸ்-Ames. 1946). ஓர் ஆராய்ச்சியில் ‘இன்று’ என்னும் சொல் சுமார் 24ஆம் திங்களிலும், ‘நாளை’ என்னும்

சொல் 30ஆம் திங்களிலும், 'நேற்று' என்னும் சொல் 36ஆம் திங்களிலும் கையாளப்பெற்றன (ஆம்ஸ், 1946).

பத்தாண்டு, நூற்றாண்டு, சகாப்தம் (epoch) போன்ற சரித்திரக் கால வகைகள் சார்ந்த எண்ணங்கள், குழந்தைகள் பள்ளியில் வெகுமேல் செல்லும்வரையில் தெளிவற்றவையாகவே இருக்கும். சரித்திர நிகழ்ச்சிகள், இயக்கங்கள் சார்ந்த கால அளவுப் பொதுமைக் கருத்துகளையும் அவற்றின் தொடர்புகளையும் புரிந்து கொள்வதில், உயர்தரப்பள்ளி மாணவர்களுக்குக்கூட இடர்ப் பாடுகள் இருக்கின்றன. 1922ஆம் ஆண்டில் ஓக்டன் (Oakden), ஸ்டர்ட் (Sturt) இவ்விருவர்களும் பழங்கால அளவுகள்பற்றிச் சிறுர் களின் கருத்துகளை மதிப்பிட முயன்றனர். யாவரும் அறிந்த சரித்திரப் புகழ்பெற்றவர்களின் பெயர்களைக் காலத்தொலைவு முறையில் ஒழுங்குபடுத்தவும், வெவ்வேறு சரித்திரக் காலங்களைக் குறிக்கும் பழக்கவழக்கங்கள், ஆடைகள் இவற்றிற்கு ஏற்பத் துலங்கவும் வேண்டப்பட்டனர். பதினோரு வயதாகாத சிறுர் களின் சரித்திர காலம் சார்ந்த பொதுமைக் கருத்துகள் தெளி வற்றவையாக இருந்தன. ஆனால், சில குழந்தைகள் பிறரைவிட வெகுமுன்னர் இக் கருத்துகளைப் பெற்றுவிடுகின்றனர்.

சரித்திரப் பாடங்களில் விளக்கப்படுபவைகளில் பல கருத்து கள், பண்டைய எகிப்து பற்றிய (Egypt) பாடத் தொகுதிகள் அல்லது முற்கால அமெரிக்க இந்தியர்கள்பற்றிய பாடத் தொகுதிகள் (பூமியின் காலம்பற்றிய புவியியல் பாடத் தொகுதிகள்பற்றிக் கூறுமலே) காலத் தொடர்புகள் சார்ந்தவரையில் அவனுக்கு விளங்குவன அல்ல. ஐந்தாம் நிலை ஒன்றில் அப்பலாச்சியன் மலைகள்பற்றிப் (Appalachian Mountains) படித்தார்கள். அவ் வமயம், பூமியின் காலம்பற்றி அவர்கள் முன்னர் படித்திருந்த பொருள்களை எந்த அளவுக்கு மனத்தில் இருத்தி இருந்தார்கள் எனக் காண ஆசிரியர் விரும்பினர்; 'அம் மலைகளின் வயது என்ன இருக்கும் என்று நினைக்கிறீர்கள்?' என்ற கேள்வி அவர்கள் அனைவரையும் திகைக்கச் செய்துவிட்டது. துணிச்சலான ஒருவன் மட்டும் 'அம் மலைகள் சுமார் யாத்திரிகத் தந்தையர் (Pilgrim Fathers) வந்தபோது வந்திருக்கவேண்டுமென்று நினைக் கிறேன்' என்றுன்.

சிறுருக்குக் கற்பிக்கும் பொதுமைக் கருத்துகளுக்கும் அவர்கள் கற்கும் பொதுமைக் கருத்துகளுக்கும் உள்ள முரண்பாடுகள்

பள்ளிப் பாடநூல்களில் அடிக்கடி வற்புறுத்தப்படும் சரித்திரம் அல்லது தற்காலச் சமூக, பொருளாதார, அரசியல் செய்திகள் இவை சார்ந்த பல தலைப்புகளைக் கீழ்நிலை உயர்தரப்பள்ளிச் சிறுர்

கள் பெரும்பாலோர் புரிந்துகொள்வதில்லை என்பதைப் பல ஆராய்ச்சிகள் காண்பிக்கின்றன. பல பள்ளிகளில் ஆசிரியர்கள் எதைக் கற்பிக்க முயலுகிறார்களோ அதற்கும் மாணவர்கள் எதைக் கற்கிறார்களோ அதற்கும் பெரும் முரண்பாடுகள் உள.

இம் முரண்பாட்டுக்குக் காரணம் யாது? என நாம் வினவலாம். முழு விடையைத் தரமுடியாவிடிலும், கவனம் பெறவேண்டிய இரு காரணிகளைக் கூறலாம்: பயனுடன் கற்பதில் மேம்பாடு அடைவதற்கு (1) குழந்தையின் மனமுதிர்ச்சி நிலைக்கு ஏற்ப விஷயத்தைப் படிப்படியாக ஆக்கல்; (2) தன் சொந்த அனுபவத்தைக்கொண்டு பொருளைக் குழந்தை சோதித்துப் புரிந்துகொள்ளும்வழியில் எடுத்துக்கூறல், இவ்விரண்டும் முக்கியமானவை.

புரிந்துகொள்ளுதலும் முதிர்ச்சிநிலையும்

முதற்கண், முதிர்ச்சிநிலைக்கு ஏற்ப விஷயத்தைப் படிப்படியாக ஆக்கல்பற்றி ஒரு சொல் உரைக்கவேண்டும். 'சமூக அறிவு' எனப் பொதுவாகக் கூறப்படும் துறைகளிலுள்ள செய்திகளைப் புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றல், ஓரளவு முதிர்ச்சிச் செயல் முறையையும், வயதாவதோடு இணைந்துள்ள அனுபவங்களையும் பொறுத்தது என்பதைப் பல ஆராய்ச்சிகள் விளக்குகின்றன. இத் துறைகளில் சிறுர்களின் அறிவு அவற்றைக் கற்பிப்பதற்கு அளிக்கும் கால அளவுக்கு ஏற்ப அதிகமாவதில்லை (ஈட்டன்-Eaton, 1944). உதாரணம்: பள்ளியில் நான்காம் நிலையில் புகுந்தது முதல், சரித்திரம் படிக்க ஆரம்பித்த சிறுவன், ஆரும் நிலையின் இறுதியில், அதே மன ஆற்றல் உள்ள வேறொருவன் ஆரும் நிலையில் புகுந்தபின்னரே, சரித்திரம் கற்கத் தொடங்கிய வனைவிடச் சரித்திரப் பொதுமைக் கருத்துகளை மிக நன்ருகக் கற்றிருப்பான் என்று நாம் உறுதிகூற முடியாது. குழந்தையைச் சுற்றியுள்ள பொதுநிலைவரம், பொதுமைக் கருத்து உருவாகும் வகையைப் பெருமளவு மாற்றும் என்று நிச்சயமாக நம்பமுடியாது. உதாரணம்: போர்க் காலக் கிளர்ச்சியில் சிறுர்கள் அமைதிக் காலத்தில்விட அக் காலச் செய்திகளை ஆழ்ந்து அறியக்கூடும் என்று எதிர்பார்க்கலாம். ஆனல், உண்மையில் பல ஆராய்ச்சி அமைதிக் கால நிகழ்ச்சிகள் அறிவுபோலவே போர்க் கால நிகழ்ச்சிகளின் அறிவும் இருக்கின்றது எனக் குறிப்பிடுகின்றன (கிம்மன்ஸ்-Kimmons, 1915-1916). இரண்டாம் உலக யுத்தம் நடந்துகொண்டிருக்கும்போது, 1940ஆம் ஆண்டில், நியூ யார்க் நகரத்தில் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில், ஒன்பதுமுதல் பத்தாண்டு வரையிலுள்ள சிறுர்களில் 62 சதவீதத்தினருக்கு, ஜெர்மன் கப்பற் படையைவிடப் பிரிட்டிஷ் கப்பற்படை பெரியதென்றும், ஜெர்மன் விமானப்படை பிரிட்டிஷ் விமானப்படையைவிட-அக் காலத்தில்-

பெரியதென்றும் 52 சதவீதத்தினருக்குத் தெரியவில்லை. இவ்விரண்டு உண்மைகளும் போர் நிலையை அறிய மிக முக்கியம்; மேலும், இவ்விரண்டு உண்மைகளும் செய்தித்தாள்களிலும் மூத்தோர் உரையாடல்களிலும் வலியுறுத்தப்பட்டவையாகும்.

சில பொதுமைக் கருத்துகளைப் புரிந்துகொள்ளல் மனத்தின் ஒன்றிப்பையோ தெளிவான அனுபவத்தையோ மட்டும் பொறுத்ததன்று; ஆனால், வயதாகும் செயல்முறையில் படிப்படியாய் வந்து சேரும் பதிவுகளைப் பொறுத்தது. பிஸ்டர் (Pistor) என்பவர் 1940ஆம் ஆண்டில் காலம்பற்றிய பொதுமைக் கருத்துகளின் வளர்ச்சிபற்றி ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர். காலப் பொதுமைக் கருத்து சார்ந்த ஒரு சோதனை இரண்டு குழுவினருக்கு அளிக்கப் பெற்றது. அவர்கள் ஆறும் நிலையில் படித்தனர்; வயது 10, 11, 12 உள்ளவர்கள். நான்காம், ஐந்தாம் நிலைகளில் ஏற்கெனவே சரித்திரம், தரைநூல் இவற்றில் ஒழுங்கான பயிற்சிபெற்றது ஒரு குழு. ஆறும் நிலையில் சரித்திரக் காலம் சார்ந்த பொதுமைக் கருத்து மிகவும் ஆழ்ந்த முறையில் அவர்கள் கற்பிக்கப்பெற்றனர். இரண்டாம் குழுவினருக்கு முக்கியமாகத் தரைநூலில்தான் சிறந்த பயிற்சி அளிக்கப்பட்டது; இடையே சரித்திர விஷயங்களும் கூறப்பட்டன.

ஏழாம் நிலைக்கு வந்த தொடக்கத்தில் சோதனை நடத்திய போது, ஆறும் நிலைக்குமுன் அவர்களுக்குக் கிடைத்த மதிப்பெண்களைவிட அதிகமாக மதிப்பெண்கள் பெற்றனர். எனினும், இரண்டு குழுவினரும் அநேகமாக ஒரே சராசரி மதிப்பெண் பெற்றனர். ஒரு குழுவினருக்குக் காலம்பற்றிய பொதுமைக் கருத்துகள் வற்புறுத்தியதும், மற்றக் குழுவினருக்கு அத்தகைய கவனம் அளிக்காததும் முக்கியமான வேற்றுமைகளை உண்டாக்கவில்லை.

கல்வி அளவேயான பொதுநிலைப்படுத்தலும் ஆள் சார்ந்த பொருளும்

வளர்ச்சி நோக்குடன் குழந்தையை ஆராய்ந்து, பிறகு அவன் பள்ளியில் கற்கவேண்டப்படும் பொருளின் தன்மையைப் பார்க்கும்போது பல வேற்றுமைகளைக் காண்கிறோம். நமது கல்வித் திட்டத்தில் சிறுர்கள் தங்கள் சொந்த முயற்சிகொண்டே தாங்கள் இருக்கும் உலகத்திலிருந்து [illegible] அளவேயான வெற்றெண்ணங்கள்கொண்ட உலகத்துக்கு உயர்த்திக்கொள்ள வேண்டும் என்ற ஆர்வம் கொள்கிறோம். நிகழ்காலத்தில் தன் இடத்தை இன்னும் கண்டுகொள்ள முயலும் குழந்தை மிகத் தொலைவான சென்ற காலத்தை அறிந்துகொள்ள வேண்டப்

படுகிறான். தற்காலச் சமூக வாழ்க்கையின் பிரச்சினைகளுள் மூழ்கி இருக்கும் சிறுவன் பண்டைய நாகரிக எழுச்சி, வீழ்ச்சி இவற்றைப் படிக்கவேண்டியவனாகிறான். தன் சொந்தப் பட்டணத்தைப்பற்றித் தெளிவற்ற எண்ணங்களையே உடைய சிறுவன், ஐரோப்பிய நாடுகளின் எல்லைகளைக் கூறவும், ஜிப்ரால்டர் பாறை (Gibraltar Rock)பற்றிப் புலமைசார்ந்த சொற்பொழிவு ஆற்றவும் கட்டாயப்படுத்தப்படுகிறான்.

தன் தோழர்களுடன் ஆழ்ந்து போட்டியிடுவதில் முனைந்துள்ள சிறுவன், போட்டி என்பதன் உட்கருத்தைப் பாதிகூட அறியாதவன், தன் சொந்த நிலையிலிருந்து பிரிக்கப்பட்டு உலக வாணிபத்தில் நாடுகள் போட்டியிடுவதைத் தெரிந்துகொள்ள வேண்டப்படுகிறான். தன் கண்முன்னே சார்பெண்ணத்தையும், மனித இனங்களிடையே வேற்றுமை காட்டுதலையும் பார்க்கும் சிறுவன், இந் நிலைமையை அறவே மறந்து, பதினாயிர மைல்களுக்கு அப்பால் அடிமையாக வாழ்பவர்களின் அவப்பேறுகளைப் படிக்குமாறு வேண்டப்படுகிறான்.

தன் தாய்நாட்டிற்கு அப்பால் கல்விசெறிந்த புலமைத் துறைகளுக்கு எடுத்துச் செல்லும் இக் கல்விப் பயணங்கள், குழந்தை தன் மனத்தின் சக்திகளைப் பயிற்சிசெய்ய உதவினால், அவை வேண்டியவையே. ஆனால், நேர் எதிரிலுள்ளதைப் புறக்கணித்துத் தொலைவிலுள்ள எல்லைகளில் புகுவதால் மனம் வலுவடைகிறது என்று நினைக்கக் காரணம் இல்லை.

உண்மையில் தன்னைச்சார்ந்த அமிசத்தையும், கல்வி, அளவேயான அமிசத்தையும் ஒன்றைவிட்டு ஒன்றை அவ்வளவு தூரம் விலக்கவேண்டிய அவசியமில்லை.

பள்ளியில் கற்பிக்கும் ஒவ்வொரு பாடமும், ஒவ்வொரு திறனும் ஆள் சார்ந்த (சொந்த) முறையில், பொருளுடையதாக இருத்தல்வேண்டும். உதாரணம்: சரித்திரம் ஒவ்வொரு குழந்தையின் வாழ்க்கையிலும் எழும் மனவெழுச்சிகள், உட்கருத்துகள் போன்றவற்றின் செயல்முறைகளைப் படித்தல் ஆகும். தைரியமும் கோழைத்தனமும்; சினமும் அச்சமும்; உடைமை, அதிகாரம் இவற்றைப் பெற முயற்சிகள்; பற்றுறுதியும் அன்பும்; பகைமையும் பழிவாங்குதலும்; விடுதலையும் சுதந்திரமும். சரித்திரம் புது முயற்சியாளரைப்பற்றிக் கூறுகிறது; ஆனால், ஒவ்வொரு குழந்தையும் தன் அளவிலே ஒரு புது முயற்சியாளன். அது நெப்போலியனைப்பற்றி (Napoleon) உரைக்கிறது; ஆனால், ஒவ்வொருவனிடத்திலும் நெப்போலியனுடைய போக்கு இருக்கிறது. படையை விட்டோடியவனைக் காப்பாற்றியபோது லிங்கன் (Lincoln) வடித்த

கண்ணீரைப்பற்றிச் சரித்திரம் கூறுகிறது; கொலை செய்யச் சேனைகளை லிங்கன் அனுப்பியதைப்பற்றியும் சரித்திரம் கூறுகிறது. ஒரு சிறிய அளவில் ஒரு வகையிலோ மற்றொரு வகையிலோ ஒவ்வொருவனும் லிங்கன் எதிர்க்கவேண்டி வந்த போராட்டங்களைப் போன்றவற்றை எதிர்க்கிறான். இலக்கியமும் இங்ஙனமே, ஒரு குழந்தையின் சொந்த வாழ்க்கை நாடகத்தில் நிகழும் பற்றுக்கள், உட்கருத்துக்கள், தற்கால மனநிலைகள், ஆபத்தான நிலைகள், இவற்றுடன் மன்றாடுதல் இவற்றை விளக்குகிறது. இதேமாதிரி, உயிரியலும் கற்போனுக்கு நெருங்கிய அக்கறையுள்ள அல்லது அக்கறை ஏற்படக்கூடிய (பால்பற்றிய அவனுடைய அறிவார்வம் அடங்கிய) பகுதிகளை விளக்குகிறது. ஆனால், ஓர் ஆசிரியர் பள்ளிப் பாடத்தினுடைய ஆள் சார்ந்த பொருளைக் கற்பிக்க முயலும்போது, வழக்கமுறைக் கல்வி அளவேயான எண்ணங்களை மீண்டும் உரைப்பதைவிடச் சிறந்ததைச் செய்யவேண்டும். அவர் கற்பிக்கும் பாடத்தின் அறிவு சார்ந்த பொருளடக்கத்தை முற்றும் கற்றுணர்வதுடன், தம் மாணவர்களுக்கு அந்தப் பாடம் அளிக்கக்கூடும் மனவெழுச்சிக் கருத்துகளையும் அறிய விழிப்புள்ளவராக இருத்தலும் முக்கியம் ஆகும்.

சிந்தனை, உணர்ச்சி இவற்றின் இடையாட்டம்

முதிர் பருவத்தில்போல், குழந்தைப் பருவத்திலும் ஒருவனுடைய சிந்தனையின்மேல் அவனுடைய உணர்ச்சிகளும் மனவெழுச்சித் தேவைகளும் ஆதிக்கம் கொண்டவை. பயனுடைய சிந்தனைக்கு மனவெழுச்சி உதவக்கூடும்; அதைத் தடுக்கவுங்கூடும். ஒருவன் அன்பு, விருப்பம், சினம் அல்லது அச்சம் இவற்றில் ஒன்றால் உந்தப்பெற்றுப் புதிய சிந்தனைத் துறைகளில் மூழ்கி, உள்ளதை உள்ளபடிக் கண்டு, பிரச்சினை தீர்ப்பதில் மனத்தைச் செலுத்தினால் அது உதவியாகும். ஒருவன் பொருள்களைப்பற்றிச் சிந்தனைச் சார்ந்த நோக்கைக்கொள்ளாமல், தன் வாதத் திறமையைக்கொண்டு உண்மையைச் சமாளிக்காமல் தன்னைப் பாதுகாக்க முயலுவானாகில் அது ஒரு தடையாகும். உதாரணமாக: ஒரு குழந்தை நினைத்துள்ளது உண்மையாயிருக்கலாகாதா என்ற எண்ணத்துக்கு (விருப்ப மயக்கத்தில்) அளவுக்குமீறி இடங்கொடுத்தாலோ அல்லது பிறர் நல்லெண்ணத்துக்கு இருக்கும் சான்றைப் புறக்கணித்துத் தன் சினத்துக்குச் சான்று தேடினாலோ இது நேர்கிறது. தங்கள் மனவெழுச்சிகளால் குழந்தைகளின் சிந்தனைமட்டும் அன்று; புலமைவாய்ந்த மூத்தோர்களின் சிந்தனைகூட உருவம் மாறுகிறது. மர்ஃபி (Murphy, 1941) கூறுகிறார்: 'பெரிய அறிவியலாரான மேதை, சொந்தப் பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கத்

திரும்பும்போது அவருடைய விருப்பங்கள் சிந்தனையை உருவாக்க அவர் இடமளித்தால் குழந்தைத்தனப் பிதற்றலில் இறங்குகிருர்.'

ஒருவனுக்கு ஏற்கெனவே உள்ள மனப்பான்மைகள் அவன் கேட்பதிலும் படிப்பதிலும் பிரதிபலிக்கும். மேலும், ஒருவனுடைய உறுதியான மனப்போக்குகளுக்கு இணங்கிய பொருள்கள் இவன் போக்குகளுக்கு எதிராக உள்ளவற்றைவிட, வெகு எளிதில் கற்கப்படும்; மனத்தில் இருத்தவும்படும். தங்கள் சார் பெண்ணத்தை ஊகிக்கக்கூடிய, அல்லது புகுத்தக்கூடிய இரட்டுறு பொருளை மக்கள்முன் வைத்தால், அவர்களிடம் ஏற்கெனவே நிலவும் மனப்பான்மைகள் முனைப்பாகத் தோன்றும். மக்கில்லாப் (Mckillop, 1952) என்பவர் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில், பொதுவுடைமை, மனித இனங்களின் தொடர்புகள் இவைபற்றிய சார்பெண்ணங்கள், ஆனல் நியாயமென்று தோன்றுகிற கூற்றுக்கள், இவற்றுக்குச் சிருர்கள் துலங்குமாறு கேட்கப்பட்டனர். சரியான விடைகள் இல்லாவண்ணம், பகுதிகளையும் கேள்விகளையும் அமைத்து, ஆனல், தங்கள் சொந்தத் தீர்ப்புகளை வெளியிட வாய்ப்பு அளித்தபோது, அவர்கள் தங்கள் மனப்பான்மைகளைத் தெளிவாக வெளியிட்டனர். செய்தி குறிப்பாகவும், கேள்வி தெளிவாகவும் இருந்தபோது, அவர்கள் தங்கள் மனப்பான்மையை நன்கு வெளியிடவில்லை.

ஒவ்வொரு குழந்தையும் (மூத்தோர் விலக்கு அன்று) சில சமயங்களில், சிந்தனையை விருப்பத்துக்குப் பணியாளாகவும் உண்மைக்குப் பணியாளாக அன்று; தன் துயரத்துக்குக் காரணம் கற்பிக்கவும், மனவெழுச்சிப் பிரச்சினைகளின் முகத்தையே மாற்றவும்; சிந்தனையைக் கையாளத் தூண்டப்படுகிருன். ஆனல், தன் சிந்தனை ஆற்றலைக்கொண்டு உண்மையைத் தட்டிக்கழிப்பதால் ஏற்படும் இன்பநலம் சிறிது காலமே இருக்கும். 13ஆம் அத்தியாயத்தில், கவலையைப்பற்றிப் பேசும்போது, காரணம் கற்பித்தல் என்னும் பிரச்சினை தீர்த்தல், தீர்ப்பதைவிட அதிகமாகப் பிரச்சினைகளைக் கிளப்பும் என்று குறிப்பிட்டோம். ஒரு குழந்தை, தன் மனத்தைக்கொண்டு தன்னை ஏமாற்றிக்கொள்ளும்போது அது பரிதாபகரமானது; ஆனல், அவனைக் குறைகூறுவதற்கில்லை. ஒவ்வொருவரும் அதைச் செய்கிருர்! என்ருலும், அவன் மனம் தன் ஏமாற்றத்தின் கருவியாகவே கையாளப்படவேண்டுமென அமைந்துளது என்பது இதன் கருத்து அன்று.

குழந்தைகள் (மூத்தோர்போல்) தங்கள் நோக்கங்கள்பற்றிக் கபடமற்றவராகத் தோன்றும்போதும், தங்களை நன்கு சீர்தூக்கிப் பார்க்க விருப்பமில்லாதபோதும், தன்னை ஆராயும் திறன் அவர்களுக்கு இல்லையென்று நாம் ஏற்றுக்கொள்ளக்கூடாது. குழந்தை

களின் தன் ஆராய்வு ஆற்றலைக் கண்டுபிடிக்கவோ, வளர்க்க உதவவோ நம்முடைய கல்வித் திட்டம் அதிகமாக ஒன்றும் செய்துவிடவில்லை.

மேலும் படிக்கக்கூடியவை

14ஆம் அத்தியாயத்தின் இறுதியில் குறிப்பிட்டுள்ளவை இந்த அத்தியாயத்துக்கும் ஏற்றவை. மேலும், பின்வரும் சுருக்கமான நூல்களும் படிக்கக்கூடியவை: லாரன்ஸ் கூபி (Lawrence Kubie) என்பவரின் 'கல்வியால் மறக்கப்பட்ட மனிதன்' (The Forgotten Man of Education 1954a); 'அறிவியல் வாழ்க்கையின் தீராத சில பிரச்சினைகள்' (Some Unrelsoved Problems of the Scientific Career, 1954b). டப்ளியூ. எட்கார் வினக்கே (W. Edgar Vinacke) என்பவரின் 'பள்ளிப்பிராயச் சிறுர்களின் பொதுமைக் கருத்து உருவாகுதல்' (Concept Formation in Children of School Ages). ஜெரம் எம். ஸீட்மன் என்பவரின் 'குழந்தை' ஒரு தொகுப்பு நூல் இரண்டாம் அத்தியாயம் (Jerome M. Seidman's The Child; A Book of Readings 1958).

17. அறிவு வளர்ச்சியை அளத்தலும் முன்னரே அறிவித்தலும்

இந்த அத்தியாயத்தில், நுண்ணறிவுச் சோதனைகள் அளக்கும் ஆற்றல்களையும், அவற்றின் வளர்ச்சியின்மேல் ஆதிக்கம் கொண்ட நிகழ்ச்சிகளையும், இவ்வாற்றல்களை உயர்ந்த அளவிலோ தாழ்ந்த அளவிலோ உள்ளவர்களின் ஆளுமைச் சிறப்பியல்பு களையும் விவரிப்போம்.

பிறர் ஒரு குழந்தையை எங்ஙனம் கருதுகிறார்கள் என்பதன் மேல் அவனுடைய நுண்ணறிவு அதிகச் செல்வாக்குடையது. பள்ளியில் தன் சிறந்த அறிவைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளும் சிறுவன் போற்றப்படுகிறான்; அவன் ஆசிரியர்களால் வெற்றி யுடையவன் என்றும் கருதப்படுகிறான். மந்தமதியுள்ள குழந்தையோ, அடிக் கடித் தன் தோல்வியின் வேதனையை உணருகிறான். வாழ்க்கை என்னும் துணிவுச் செயலில், அறிவுக்கூர்மை யுள்ளவனுக்குப் பெரிய நலன் உண்டு. ஆனால், உயர்ந்த நுண்ணறிவு எப் போதும் கலப்பில்லாத நலம் அன்று. புத்திக்கூர்மையுள்ளவன் தன் வருங் காலத்தை முன்னரே அறியவும், மகிழ்ச்சி தரும் சாத்தியங்களைத் திட்டமிடவும் திறனுடையவன் ஆவன்; ஆனாலும், தன் அவப்பேற்றையும் நன்கு காணத் திறன் உண்டு. உயர்ந்த குறிக்கோள் களை அமைத்துக்கொள்ளக் கூடும்; ஆனால், அவன் அவை பெறக்கூடாத அளவுக்கு உயர்ந்தவையாக இருக்கலாம்.



நுண்ணறிவின் இலக்கணங்கள்

நுண்ணறிவின் இலக்கணத்தைக் கூறுவதில் உளச்சோதனை வல்லுநர்கள் மாறுபடுகின்றனர். சிலர் நுண்ணறிவுத் தனிமையான அறிவுச்செயல் என வரையறுக்கின்றனர். அது கருத்தியலில் சிந்தித்தல், குறியீடுகளைக் கையாளுதல், தொடர்புகளைக் காணல், விவாதித்தல், சரியான பொதுவிதிகளைக் காணல் என்பர். சிலர் தம் இலக்கணத்தில், முற்றும் அறிவு நோக்கில் மெய்யான விடைகளைப்பெறும் ஆற்றல் மட்டுமன்று; ஆனால், சமூக நோக்கிலும் சரியான விடைகளைப்பெறும் ஆற்றலும் ஆகும் என்பர்.

நுண்ணறிவின் இயல்புபற்றித் தார்ன்டைக் (Thorndike, 1927) கூறும்போது, பல்வேறு செயல்முறைகளைக் கூறுகிறார்: கவனத்தை இருத்துதல், நினைவுகூர்தல், மீட்டறிதல், பொறுக்கியெடுத்துத் தொடர்புகாணும் சிந்தனை, பொதுமைப் பிரித்தல், பொதுவிதி காண்டல், பகுத்தறி ஆய்வு, தொகுத்தறி ஆய்வு. ஸ்டாடார்டு (Stoddard, 1943) பின்வரும் இலக்கணத்தைத் தருகிறார்: '(1) இடர் (2) சிக்கல் (3) அருவத் தன்மை (4) சிக்கனம் (5) குறிக்கோளுக்குப் பொருத்தப்பாடு (6) சமூகப் பயன் (7) புதுப்போக்குகளின் வெளிப்பாடு, இவ்வியல்புகள் கூடிய செயல்களை ஏற்றலும், ஆற்றலின் ஒன்றிப்பு, மனவெழுச்சி ஆற்றல்களுக்கு எதிர்ப்பு இவற்றை வேண்டும் சூழல்களில் இத்தகைய செயல்களைப்பேணும் ஆற்றலும் நுண்ணறிவாகும்.' சமூகப் பயனையும் மனவெழுச்சி ஆற்றல்களின் எதிர்ப்பையும் குறிக்கும் இந்த இலக்கணம் அறிவுச் செயல் அருவ அமிசத்தையும் அறிவு அமிசத்தையும் தாண்டிச் செல்லுகிறது.

நுண்ணறிவுச் சோதனைகள்

மாதிரியான நுண்ணறிவுச் சோதனை காட்சிக்குரிய பல வேலைகளைக்கொண்டுளது; இவற்றின் முடிவுகளைக் கூட்டினால் மொத்த மதிப்பெண் கிடைக்கும். குழந்தைகளுக்காகத் திட்டமிடப்பட்ட சோதனைகள் குழந்தைகளின் பல்வேறு முதிர்ச்சிநிலைகளுக்குப் படிப்படியாக அமைக்கப்பெற்றுள. இங்ஙனம் ஒரு சிறு குழந்தை பல உருவங்கள்கொண்ட (உருண்டையான, சதுரமான, முக்கோணமான) கட்டைகளை ஒரு பலகையிலுள்ள பள்ளங்களில் பொருத்தவேண்டும்; தனக்குச் சொல்லப்பட்ட எண்களை மீண்டும் உரைக்கவேண்டும்; பொருள்களின் பெயர் கூறவோ, பொருள்களின் படங்களின் அடையாளம் கண்டுபிடிக்கவோ வேண்டும். இளங்குழவிப் பருவம், முன்குழவிப் பருவம் இவற்றில் மனவளர்ச்சி சார்ந்த பட்டியல் ஒன்றைப் பேய்லி (Bayley, 1933b) தயாரித்தார். அதில் பின்வருவன அடங்கியுள்ளன: ஒலிக்குத் துலங்கல், ஒரு

பொருளை நீண்ட காலம் கவனித்தல், ஒரு நூலில் கட்டியுள்ள வளையத்தை நூலை இழுத்துப் பெறுதல். சற்று வயதான குழந்தைகளின் சோதனையில் அடங்கியவை பின்வருவன ஆகும். சொற் களஞ்சிய அளவைகள், பல்வேறு பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் ஆற்றல், உடனடி நினைவு, கற்றலின் விரைவு, எழுதப்பெற்ற பகுதிகளின் கருத்துகளை அறிந்து விளக்கும் ஆற்றல், உற்று நோக்கிய நிகழ்ச்சிகளிலிருந்து ஊகித்தல், அல்லது பொதுவிதி அடைதல் போன்றவை.

ஸ்டான்ஃபோர்டு-பினே அளவுகோல்

நன்கு அறிந்த நுண்ணறிவுச் சோதனை ஸ்டான்ஃபோர்டு-பினே அளவுகோல் (Stanford-Binet scale) ஆகும். இக் கருவி முதலில் பினே என்பவர் ஆக்கியது; பின்னர், டெர்மன் (Terman) என்பவரால் சரி பார்க்கப்பட்டு மேம்படுத்தப்பட்டது; அதற்குப் பின்னர் 1937ல் டெர்மனும் மெரிலும் (Terman and Merrill) மாற்றி அமைத்தனர். இந்த அளவுகோல், இரண்டாம் ஆண்டிலிருந்து இடர் அளிப்பதில் படிப்படியாக அமைந்துள்ள சோதனை இனங்களைக் கொண்டது. ஒவ்வோர் இனத்திலும் தேறுதல், தோற்றல் இவற்றை மதிப்பிடக்கூடும். இரண்டாம் ஆண்டிலிருந்து நான்காம் ஆண்டுவரை ஒவ்வோர் ஆறுமாத நிலைக்கு ஆறு ஆறு சோதனை இனங்கள் உள; அதற்குமேல் பதினான்கு ஆண்டுவரை ஒவ்வோர் ஆண்டு நிலைக்கும் ஆறு சோதனைகள் உள. இவற்றுக்குப்பின் 'சாதாரண முதிர்ந்தோன்', 'மேம்பட்ட முதிர்ந்தோன்' இந்த நிலைகளுக்குரிய சோதனைகளும் தொடர்கின்றன.[1] குறித்த ஓர் ஆண்டு நிலை சார்ந்த இனங்கள் அவ்வாண்டுக்கு இயல்பான குழந்தை ஒன்று வெற்றியுடன் செய்யும் வேலைகளைக் குறிக்கின்றன.

இந்த அளவுகோலில் ஒரு குழந்தையின் செயலை மனநிலை வயது (mental age) மொழியில் மதிப்பெண் அளிக்கலாம். உதாரணம்: ஒரு குழந்தை மூன்றும் ஆண்டுவரையில் உள்ளவையும், மூன்றும் ஆண்டுக்கு உரியவையும் அடங்கிய சோதனைகளில் தேறி, மேற்பட்ட சோதனைகளில் தேறுவிட்டால் அவன் மன வயது மூன்று ஆகும். மூன்றுண்டு நிலைக்கு மேற்பட்ட சோதனைகளில் வெற்றி பெற்றால் ஒவ்வொரு வெற்றிக்கும் அவனுக்கு மதிப்பு கிடைக்கும். இரண்டு—மூன்று—நான்காண்டுநிலைச் சோதனை இனங்கள்

[1] இக் கூற்று 1937ஆம் ஆண்டு திருத்தத்தைக் குறிக்கிறது. முந்திய திருத்தத்தில் மூன்றும் ஆண்டிலிருந்து மேற்பட்ட ஆண்டு ஒவ்வொன்றுக்கும் 6 சோதனைகளே இருந்தன. நுண்ணறிவுச் சோதனைகள், சோதனைகளை ஆக்கும் வழிகள், அவற்றின் பயனைத் தீர்மானித்தல் இவற்றிற்கு 'தார்ன்டைக்கும் ஹேகனும்' (Thorndike and Hagen, 1954)எழுதியவற்றைப் பார்க்க.

பன்னிரண்டுள. ஒவ்வொன்றும் மனநிலை வயதில் ஒரு மாதமாகக் கணக்கிடப்படும்; இதற்கு மேல்நிலைகளிலுள்ள ஆறு சோதனை களுள் ஒவ்வொன்றும் மனநிலை வயதில் இரண்டு மாதங்களாகக் கணக்கிடப்படும். உதாரணம்: ஒரு குழந்தை மூன்றும் ஆண்டு வரையிலுள்ளவும் அந்த ஆண்டுக்கு உரியவுமான சோதனை களில் தேறுவதுடன், நான்காம் ஆண்டுக்குரிய பன்னிரண்டு சோதனைகளுள் நான்கில் தேறினால், அவன் மனநிலை வயது மூன்றாண்டு நான்கு திங்கள் எனக் கருதப்படுகிறது. அதாவது அவனுடைய மனநிலை மூன்றாண்டு நான்கு மாதங்களான சராசரிக் குழந்தையின் மனநிலைக்குச் சமமானது என்று கொள்ளப்படு கிறது.

நுண்ணறிவு ஈவு

ஸ்டான்ஃபோர்டு-பினே அளவுகோலைக் கையாளும்போது ஒரு குழந்தையின் அறிவுக்கூர்மையின் குறியைப்பெற மனநிலை வயதை உடல்நிலை வயதால் வகுத்து, நூறால் பெருக்குகிறோம். வந்த முடிவு நுண்ணறிவு ஈவு ஆகும். மூன்றாண்டுச் சாதாரண அல்லது சராசரிக் குழந்தையின் மனநிலை வயது மூன்றாகும்; நு. ஈ. 100 ஆகும். அதே குழந்தை மனநிலையில் நான்கு ஆண்டாக இருந்தால், அவன் நு. ஈ. 133 ஆகும்; சாதாரண இரண்டாண் டுக் குழந்தையைவிட மேலாகச் செய்யாவிடில் அவனுடைய நு. ஈ. 67 ஆகும்.[1]

நுண்ணறிவுச் சோதனைகள் வேறு வகைகள்

ஸ்டான்ஃபோர்டு சோதனையை ஒரு சமயத்தில் ஒரே குழந் தைக்குக் கையாளுகிறோம். வேறு தனிச் சோதனைகளும், வயதான குழந்தைகள், மூத்தோர் இவர்களின் குழுக்களுக்கும் கையாளக்கூடிய சோதனைகளும் உள. குழந்தைகளைச் சார்ந்த வரையில் பரந்த அளவில் கையாளப்பெறுவது—குழந்தைகளின் வெஷ்லர் நுண்ணறிவு அளவுகோல்—(Wechsler intelligence Scale for Children, 1949, 1950a, 1950b, 1951) என்பதாகும்.

நுண்ணறிவு மதிப்பீடுகளின் முரணுமையும் நம்பகமும்

மூன்று பிராயத்துக்குக் குறைந்தவர்களுக்குத் தயாரிக்கப் பட்ட நுண்ணறிவு அளவைகள் அதற்கு மேலான பிராயமுடைய

[1]சோதனையை மூத்தோருக்குக் கையாண்டால்,ஒருவனின் வயது ஏற ஏற உடல்நிலை வயதின் மதிப்பு ஏறுவதில்லை; ஆனால், 15 ஓர் உயர்நிலை ஆகும். 30 வயதுள்ளவனுக்குப் பன்னிரண்டு மனநிலை வயதானால் அவனுடைய நு. ஈ. 80 ஆகும்.

வர்களுக்கு உரியவற்றைவிடக் குறைவான நம்பகமே உடையவை என்று பெய்லியும் (Bayley, 1933b) பிறரும் காண்பித்துள்ளார்கள். பேசக் கற்றுக்கொள்ளவும் மொழியைப் புரிந்துகொள்ளவும் முடியாத குழந்தைகளைச் சோதனை செய்வதில் பல இடர்ப்பாடுகள் தோன்றுகின்றன. இளங்குழந்தைகளிடம் இயக்க, சமூக, மன வெழுச்சித் துலங்கல் வகைகளிலிருந்து தனிப்பட்ட மனம் சார்ந்த துலங்கல்களைப் பிரித்தல் மிகவும் கடினம். மேலும், வயதான குழந்தையின் துலங்கலைவிட இளங்குழந்தையின் துலங்கல் பெரு மளவில் மாறுபடும் இயல்புடையது.

பச்சிளங் குழவியின் சோதனைகள் இப்போதைய உருவில் குழந்தையின் நுண்ணறிவைத் திட்டமாக முன்னறிவிப்பாகக் கூறுவனவல்ல. முந்திய இளங்குழவிப் பருவத்திலேயே நிச்சய மாக இயல்பு குறைந்த அல்லது இயல்பு மேம்பட்ட மதிப்பீடு வருங்காலத்துக்கு முக்கியத்துவம் உடையது என்றாலும், இளங் குழந்தையின் மதிப்பெண் அவனுடைய பிற்கால நு. ஈ.-ஐக் குறிக்கும் என நாம் உறுதிகொள்ள முடியாது.

ஒரு குழந்தைபற்றி அண்மையில் அடுத்தடுத்து எடுத்த சோதனைகளின் மதிப்பெண்கள் பெருமளவு ஒத்திருக்கும்; ஆனால், சோதனைகளின் ஊடே உள்ள இடைநேரங்கள் நீண்டிருந்தால், ஒற்றுமை குறைவாகவே இருக்கக்கூடும். பெய்லி (Bayley) பின் வரும் இணைப்புகளைக் (positive correlations) கண்டார்: முதல் மாதம், மூன்றும் மாதம் இவற்றின் சராசரி மதிப்பெண்களுக்கும், நான்காம் மாதம் ஆறும் மாதம் இவற்றின் சராசரி மதிப்பெண்களுக்கும் இடையே ·57[1] உடன்பாட்டு இணைப்பும்; முதல் மாதம் மூன்றும் மாதம் இவற்றின் சராசரி மதிப்பெண்களுக்கும், ஏழாம் மாதம்

[1] கீழே இணைப்புக்கெழுக்களின் இரண்டு எடுத்துக்காட்டுகள் கொடுக்கப் பட்டுள. முதலாவது தனிப்பட்ட சோதனைகளை அடிப்படையாகக்கொண்ட நுண்ணறிவு மதிப்பீடுகளுக்கு இடையேயுள்ள இணைப்பு ஆகும்; இரண் டாவது நு. ஈ. வுக்கும் இறுகப் பிடித்தலின் வலிமைக்கும் (strength of grip) இடையேயுள்ள இணைப்பு ஆகும். இந்த எடுத்துக்காட்டுகளில் இணைப்பின் மிக எளிய முறைகளில் ஒன்று, வரிசை-வேற்றுமைமுறை (rank-difference method) ஆகும். குறைவான இனங்களே இருக்கும்போது இதைக் கையாளு கிறோம். இங்கு ஏழு இனங்களே உள. விளக்கம் சார்ந்தவரையில் இந்த எண் போதும். ஆனால், சாதாரணப் புள்ளியியல் வேலைக்கு இந்த எண் போதாது.

வரிசை வேற்றுமை இணைப்புக்கெழுவை **R** என்னும் குறியீட்டால் குறிப் போம். இங்குக் கையாளும் சூத்திரம் பின்வருவது ஆகும்.

$$R = 1 - \frac{6 \times \text{Sum of } D}{N(N^2-1)}$$

சோதனைக்கு உட்படுவோர்களின் மதிப்பெண்களை முதலில் வரிசைப் படுத்தி எழுதவேண்டும் என எடுத்துக்காட்டுகள் காண்பிக்கின்றன. **D** என்பது அதே சோதனைக்கு உட்படுவோருடைய இரண்டு சோதனைகளின் வரிசைக்கு இடையேயுள்ள வேற்றுமை. D^2 = **D**யின் வர்க்கம். **N** = மொத்த எண்ணிக்கை.

சோதிக்கப் பெற்றவர்கள்	நு. ஈ. I சோதனை	வரிசை	நு. ஈ. II சோதனை	வரிசை	D	D^2	நு. ஈ. I சோதனை வரிசை	இறுகப் பிடிப்பின் வலிமை கிலோகிராமில்	வரிசை	D	D^2
ஆல்பர்ட்	80	7	79	7	0	0	7	22	6	1	1
ஹென்றி	90	6	95	4	2	4	6	28	3	3	9
ஜான்	104	3	110	3	0	0	3	20	7	4	16
பீட்டர்	95	5	92	6	1	1	5	30	2	4	16
பாமர்	140	1	135	1	0	0	1	26	4	3	9
ராபர்ட்	120	2	125	2	0	0	2	34	1	1	1
வால்டர்	100	4	94	5	1	1	4	24	5	1	1

$N = 7$ Sum of $D^2 = 6$

$N^2 - 1 = 48$ $6 \times$ Sum of $D^2 = 36$

$N(N^2 - 1) = 336$

$$R = 1 - \frac{6 \times \text{sum of } D^2}{N(N^2-1)}$$

$$= 1 - \frac{36}{336}$$

$= +\cdot 89$ (நு. ஈ.வின் I சோதனைக்கும் II சோதனைக்கும் இடையே)

sum of $D^2 = 46$

$6 \times$ sum of $D^2 = 276$

$$R = 1 - \frac{276}{336}$$

$= +\cdot 18$ (முதல் நு. ஈ. சோதனைக்கும் இறுகப் பிடித்தலின் வலிமைக்கும் இடையே)

ஒன்பதாம் மாதம் இவற்றின் சராசரி மதிப்பெண்களுக்கும் இடையே ·42 உடன்பாட்டு இணைப்பும் இருந்தன. இடைநேரம் நீளும்போது இணைப்புக் குறைந்தது; முதல் மாதம் மூன்றும் மாதம் இவற்றின் சராசரி மதிப்பெண்களுக்கும், பன்னிரண்டாம் மாதத்துக்கு அப்பாலுள்ள மதிப்பெண்களுக்கும் இடையே இணைப்புப் பூஜ்யமாகவும் இருந்தன. என்றாலும், குழந்தைகள் வயதாக ஆக, மதிப்பெண்கள் நிலைத்து இருக்கின்றன.

பள்ளிப்புகும் ஆண்டுகளுக்கு முந்திய நிலைச் சார்ந்த சோதனைகளினுடைய முன்னறிந்துகூறும் பயனில் குறைவுக்குக் காரணம் முற்றும் வளர்ச்சிக் கோலங்களின் ஒழுங்கீனங்கள் ஆகா; அளவு கருவிகளின் குறைபாடுகளும் ஆகா. இளங்குழவிப் பருவத்தில் போல், பள்ளிபுகு முன்பருவத்திலும் சற்றுக் குறைந்த, ஆனால் முக்கியமான அளவில் சோதனைகளின் நம்பகம் குழந்தையின் ஒத்துழைப்பைச் சோதனையாளர் வெற்றிகரமாகப் பெறுவதைப் பொறுத்ததாகும். குழந்தையின் எதிர்ப்போ, அச்சமோ சோதனையில் குறுக்கிடும். இளங்குழந்தைச் சோதனையாளரினுடைய அறிவிப்புகளின் முக்கியத்துவத்தை (மூத்தோர் கண்ணோட்டத்துடன்) தெரிந்துகொள்ள இயலாதவன் ஆவன்; மேலும், அவன் அக்கறை சோதனையின் அவசியமற்ற அம்சங்களுக்குச் செல்லக்கூடும். தவிர, அறிவிப்புகளுக்கு இணங்கக் கற்றுக்கொண்ட குழந்தை அதைக் கற்காதவனைவிட அதிக வாய்ப்பு உடையவன் ஆவன்.

பள்ளிபுகும் நிலைக்கு அப்பாலுள்ள சோதனை மதிப்பெண்களின் மாறுமை

மேலே நாம் குறித்தவண்ணம், பள்ளி நிலையிலும் அதற்கு அப்பாலும் சார்ந்த நுண்ணறிவுச் சோதனை மதிப்பெண்களில்

முதல் எடுத்துக்காட்டில் முதல் சோதனையின் நு. ஈவுக்கும் இரண்டாம் சோதனையின் நு. ஈவுக்கும் இடையே உயர்ந்த அளவு ஒற்றுமை இருக்கிறது. கிட்டத்தட்ட ஒரே வரிசையை ஒவ்வொரு குழந்தையும் பேணுகிறான். ஒவ்வொரு குழந்தையும் இரண்டு சோதனைகளிலும் அதே வரிசையை வைத்திருந்தால் நிறைவான இணைப்பு +1·00 இருக்கும். இரண்டு சோதனைகளின் மதிப்பெண்களுக்கும் சற்றும் பொருத்தமில்லாவிடில் இணைப்புக்கெழு 0 ஆக இருக்கும். வரிசைகள் முற்றும் மாறியிருந்தால் இணைப்புக்கெழு — 1·00 ஆக இருக்கும். நடைமுறையில் முதல் சோதனையில் ஒப்பனமுறையில் அவனுடைய வரிசை நமக்குத் தெரியுமானால் இரண்டாம் சோதனையில் மதிப்பெண் யாதிருக்குமென்று திட்டமாக மதிப்பிட முடியும்.

இரண்டாம் எடுத்துக்காட்டில் நு. ஈ.வுக்கும் இறுகப்பிடிப்பின் வலிமைக்கும் இடையே உடன்பாட்டு இணைப்பு உளது; ஆனால், அது குறைவானது. இந்த எடுத்துக்காட்டினுடைய எண்களின் அடிப்படையில் உயர்ந்தது நு. ஈ. உள்ள ஒரு குழந்தை இறுகப் பிடிப்பின் வலிமையிலும் சராசரிக்கு மேலே இருக்கும் போக்குடையவன் ஆவன். ஆனால், இணைப்பு மிகவும் குறைவே; ஒரு சோதனையின் மதிப்பெண்ணை அடிப்படையாகக்கொண்ட அறிவிலிருந்து மற்றொரு சோதனையில் வரக்கூடும் மதிப்பெண்ணைக் கூற முயன்றால், நமது மதிப்பீடு வெறும் ஊகம் ஆகுமே தவிர, சரியான அனுமானம் ஆகாது.

அட்டவணை 22. இளங்குழவிப் பருவ—பள்ளி முன்பருவக் குழுக்களின் ஆய்வுகளில் சோதனை, மறுசோதனை இவற்றின் இணைப்புகளின் கலவைச் சோதனைக்கும் மறுசோதனைக்கும் இடை நேரம்.[1]

முந்திய சோதனையில் வயது	4 மாதத்துக்குக் குறைவு	4-லிலிருந்து 9 மாதங்கள்	10—15 மாதங்கள்	16—21 மாதங்கள்	22—29 மாதங்கள்	30—41 மாதங்கள்	42—53 மாதங்கள்	53 மாதங்களுக்கு மேல்
4 மாதத்துக்குக் கீழ்	·57	·33	·10	—·03	—·09			
4-9 மாதங்கள்	·77	·53	·49	·23	·16	·46	·00	
10-15 மாதங்கள்	·75	·66	·50	·45	·33			.55
16-21 மாதங்கள்	·76	·68	·51	·44	·38	·41	·25	·33
22-29 மாதங்கள்	·82	·74	·68					·43
30-41 மாதங்கள்	·87	·68	·66	·49	·57	·57	·56	·66
42-53 மாதங்கள்	·81	·65	·72	·71	·66	·63	·63	·41
54-65 மாதங்கள்			·76		·73			

[1] ஆர். எல். தார்ன்டைக் என்பவரின் 'நு. ஏ.வின் மாறுமை' உளவியல் ஏடு (1940), 37, பக்கம் 173. அமெரிக்க உளவியல் சங்கத்தின் அனுமதி பெற்று எழுதியது.

உயர்ந்த அளவில் மாறுமை காண்கிறது. (நோய்வாய்ப்படுதல், மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாடின்மை, வேறு சூழ்நிலைக்கு மாற்றம் போன்ற) சூழ்நிலை வேற்றுமைகள் குறுக்கிடாவிடில், குழந்தைகள் கிட்டத்தட்ட ஒரே நு. ஈ. உடையவர்கள் ஆவர்.

உளவியலார் நு. ஈ.வின் மாறுமைபற்றிக் கூறும்போது, ஆண்டுதோறும் அது சற்றும் மாருது ஒரே நிலையில் இருக்கும் என்ற கருத்துடையாரல்லர் என்பதை வலியுறுத்தவேண்டும். ஆனால், நு. ஈ. என்னும் பொதுமைக் கருத்து நு. ஈ. உயர்ந்த அளவு நிகழ்மானத்தைக் (probability) குறிக்கிறதே தவிர, உறுதியுடைமையைக் குறிக்கிறதில்லை. பெரும்பாலான இனங்களில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் பன்முறை குறைவாகவே இருக்கின்றன. உண்மையில், சிக்கலான செயல்முறைகள்கொண்டுள்ள நுண்ணறிவை அளப்பதில் அடங்கியுள்ள மாறிகள் காரணமாக உருவங்களில் சமமான இரண்டுச்சோதனைகளை அடுத்தடுத்து இரண்டு நாட்களில் கையாளும்போது அதே மதிப்பெண் கிடைக்குமென்று கூற இயலாது. குழந்தைகள்பற்றிய தனிச் சோதனைகளுள் நன்கு அறிந்த ஸ்டான்ஃபோர்டு-பினே அளவுகோல் தரும் முடிவுகளை விவாதிக்கும்போது டர்மன் கூறுபவை பின்வருவன ஆகும்:

ஆறு புள்ளி ஏறவோ, நான்கு புள்ளி இறங்கவோ நிகழ்மானம் இரண்டில் ஒன்று; பன்னிரண்டு புள்ளி ஏறவோ, அல்லது எட்டுப் புள்ளி இறங்கவோ நிகழ்மானம் ஐந்தில் ஒன்று.

பன்னிரண்டுக்கு மேற்பட்ட ஏற்றத்தாழ்வுகளின் நிகழ்மானம் மிகக் குறைவு; எனினும், அது குறிப்பிடத்தக்கதே.

குட்இனஃப் (Goodenough, 1940) என்பவர் பின்வரும் மதிப்பீடுகளைத் தருகிருர்: ஐந்நூறு குழந்தைகளை மிகச் சிறந்த சூழல்களில் சோதித்தால், நூறுபேர்கள் மறுசோதனை நு. ஈ.வில் 10 புள்ளிகள் வரை மாறக்கூடும்; சுமார் இருபத்தைந்துபேர்கள் 15 புள்ளிகள் வரை மாறக்கூடும்; நாலைந்துபேர்கள் 20 புள்ளிகள்வரை மாறக்கூடும். அவர் மேலும் கூறுவது யாதெனில், சமமான தகுதியுடையோர் சோதனைகளைக் கையாளாவிட்டாலும், ஒப்பீடு பல்வேறு சோதனைகளைக் கையாண்டாலும் இன்னும் அதிக மாறுபாடுகளும் இருக்கலாம் என்பதாகும். இத்தகைய மாறுபாடுகள் காரணமாக, ஒரு குறிப்பிட்ட காலத்தில் செய்த சோதனையின் பயனை நு. ஈ. மிகவும் உறுதியானது என்ரே, குழந்தையை முடிவான முறையில் வகைப்படுத்தும் என்ரே, அவன் பள்ளியில் அவனுக்கு வழிகாட்டும் என்ரே கருத இயலாது.

தன் சூழ்நிலையிலுள்ள தனித் தன்மைபற்றிச் சோதனையின் சில அம்சங்களில் ஒரு குழந்தைக்கு வாய்ப்புக்குறைவு இருந்தால்,

அவனுடைய நுண்ணறிவுச் சோதனை மதிப்பெண் தவருக இருக்கும். உதாரணம்: நாணயங்களைக் கையாள வாய்ப்பே இல்லாத குழந்தை ஒன்று நாணயங்களின் பேர்கள்பற்றிய சோதனை இனங்களில் குறைபாடுடையவன் ஆவன். இங்ஙனமே, இருமொழிக் குழந்தை ஒன்றின் மதிப்பெண் முற்றும் சரியானதாக இராது. சோதனை ஒரு குழுவின் அனுபவத்தைவிட வேருெரு குழுவின் அனுபவத்துக்கு, நாட்டுப்புறக் குழுவைவிட நகரக் குழுவுக்கு அல்லது பிறர்தொடர்பற்ற மலை வாழ்நர் அல்லது செவ் வித்திய ஒதுக்கக் குழுக்களுக்கு அதிகப் பொருத்தமானதாகச் சோதனை இருந்தால் அதன் முடிவுகள் தவருனவழி காட்டும்.

அறிவு வளர்ச்சியின் வரம்புகள்

நுண்ணறிவுச் சோதனைகளால் அளக்கப்பெறும் ஆற்றல்கள் குழந்தைப் பருவத்தில் சாதாரணமாக ஓர் ஆண்டிலிருந்து மேல் ஆண்டுக்குச் செல்லும்போது ஏறுகின்றன. வருடாந்தர ஏற்றம் பதினைந்தாம் ஆண்டிலிருந்து பத்தொன்பதாம் ஆண்டு வரைச் சற்றுக்குறைவான வீதத்தில் தொடர்ந்து நிற்கிறது. முந்திய ஆராய்ச்சி முடிவுகளை மீண்டும் பார்க்கும்போதும் பள்ளியில் இன்னும் படித்துக்கொண்டிருந்த சுமார் ஆயிரம்பேர் களின் மதிப்பெண்களைப் பகுக்கும்போதும் ஆர். எல். தான்ர்டைக் (1948) பின்வரும் முடிவுகளைக் கண்டார்: தரப்படுத்திய வகைக் காகிதம் எழுதுகோல் சோதனையில், நுண்ணறிவு இருபதாம் ஆண்டுவரை, சில சமயங்களில் அதற்கப்பாலும் அதிகமாகிக்கொண்டே போகிறது.

நுண்ணறிவு ஆற்றலின்மேல் மரபுநிலைக்கும் சூழ்நிலைக்கும் உள்ள ஆதிக்கம்

மரபுநிலை ஒருவன் யாது செய்யக்கூடும் என்பதையும், சூழ் நிலையோ அவன் யாது செய்கிருன் என்பதையும் தீர்மானிப்பதாகக் கூறப்பட்டுள்ளது. மேலும், மரபுநிலை ஒடுங்கி நிற்கும் ஆற்றல் களை அளிக்கிறது; சூழ்நிலையோ இவை எவ்வளவு நன்ருய் நிறைவுபெறும் என்பதைத் தீர்மானிக்கிறது. இக் கூற்றுக்கள் மரபுநிலை (heredity), சூழ்நிலை (environment) இவ்விரண்டின் முக்கியத்துவத்தையும் கூறுகின்றன. ஆனல், விஷயத்தை இவை அளவுக்கு மீறி எளிதாக்கிக் கூறுகின்றன. ஏனெனில், ஒரு குழந்தை பெற்றபேறு அதிகமாக இருந்தாலும், குறைவாக இருந்தாலும் அவன் வெறும் செயலற்ற பார்வையிடுவோன் அல்லது சும்மா இருக்கும் சாட்சியாள் அல்லன்; அவன் சூழ்நிலை அவனுக்கு அளிப்பதை நாடுவதிலும், தேர்ந்தெடுப்பதிலும், கையாளுவதிலும், புறக்கணிப்பதிலும், ஏற்பதிலும் செயலுற்ற பங்கை அவன் எடுக்கிருன்.

மரபுநிலை சூழ்நிலை இவற்றின் ஆதிக்கத்தை ஆராயும் வழிகளில் பெருமளவு கையாளப்படுவது பின்வருவதாகும்: இரத்தத் தொடர்புடையவர்கள் ஒத்திருத்தலை அளத்தலாகும். பெற்றோர், குழந்தைகள், உடன் பிறந்தோர்கள், இரட்டையர்கள் இவர்களுள் ஒப்புமை. பிறிதொருவகை, குழந்தைகள் வளர்ப்புப் பெற்றோர் இவர்கள் ஒருவரை யொருவர் ஒத்திருத்தல்; குழந்தைகள் இவர்களின் சொந்தப் பெற்றோர்கள் இவர்கள் ஒத்திருத்தல்; இவ் விரண்டையும் ஒப்பிடல்.

இந்த அத்தியாயத்தில் முன்னர் விவாதித்த இணைப்பை அளிக்கும் புள்ளியியல் இணைப்பு முறையை இத்தகைய ஆராய்ச்சிகளில் கையாளுகிறோம்.

பெற்றோர்–குழந்தைகள் ஒத்திருத்தலும் உடன்பிறந்தோர்கள் ஒத்திருத்தலும்

1903ஆம் ஆண்டில் பியர்சன் (Pearson) என்பவர் பெற்றோர்கள், குழந்தைகள் இவர்களின் சில உடலியல்களை ஒப்பிட்டு ·50 சதவீதம் இணைப்புகளைக் கண்டார். சில மன இயல்புகளை ஒப்பிட்டபோதும் கிட்டத்தட்ட அதே இணைப்புகளைக் கண்டார். சரித்திர முக்கியத்துவம் பெற்ற ஒரு முடிவைப் பியர்சன் வெளியிட்டார்; அதாவது, மனிதனுடைய உடல் இயல்புகளும் மன இயல்புகளும் பொதுவாகப் பேசுமிடத்து, ஒரே வகையிலும், ஒரே செறிவிலும், மரபுநிலையில் பெறப்படுகின்றன என்பதாகும். இந்தப் பொது விதியைப் பிந்திய ஆராய்ச்சிகளும் மொத்தத்தில் ஆதரிக்கின்றன.

சென்ற பத்தாண்டுகளில் செய்த பல ஆய்வுகளில் சுமார் ·50 இணைப்புகள் தந்தையர் நுண்ணறிவையும் மக்கள் நுண்ணறிவையும், தாய்மார்களின் நுண்ணறிவையும் மக்கள் நுண்ணறிவையும், ஒப்பிடுங்கால் காணப்பட்டுள. இங்ஙனம், ஒரே சூழ்நிலையில் வசிக்கும் உடன்பிறந்தோர்களின் நுண்ணறிவுகளை ஒப்பிடும் போது, சுமார் ·50 சதவீத உடன்பாட்டு இணைப்புகள் தென்பட்டன.

இத் துறையில் கிடைத்துள்ள முடிவுகளைப்பற்றிய மதிப்புரை ஒன்றில், ஜோன்ஸ் (Jones, 1954) என்பவர், 'உடன்பிறந்தோர்கள் இடையே ·50 சதவீத இணைப்பு நன்கு நிலைபெற்றுவிட்டபடியால், ஓர் ஆராய்ச்சிக் குறைவான இணைப்பை அறிவித்தால், அது நடத்தியமுறை தவருக இருத்தல்வேண்டும் அல்லது பொறுக்கி எடுத்த மாதிரிகள் சரியான மாதிரிகள் அல்ல என்று கூறவேண்டும்' என்று குறிப்பிடுகிருர்.

+ ·50 இணைப்பு மிகவும் உயர்ந்ததே எனினும், அது முழு இணைப்பான + 1·00 சம்பந்தப்பட்டவரையில் குறைவே. உண்மையில், மரபுநிலையோ சூழ்நிலையோ இவற்றுள் ஒன்றே நுண்ணறிவைத் தீர்மானிப்பதாக இருந்தாலும், தந்தைகளோ, தாய்மார்களோ ஒரே நுண்ணறிவு நிலையில் அல்லது தங்கள் குழந்தைகளின் சூழ்நிலையின்மேல் அதே ஆதிக்கமுள்ளவர் களாக இருந்தாலொழிய, + 1·00 இணைப்பு, தந்தைகளுக்கும் அல்லது தாய்மார்களுக்கும் குழந்தைகளுக்கும் இடையே இருத்தல் கிடைக்காது. ஆனல், தந்தைகளும் தாய்மார்களும் ஒரே நுண்ணறிவு உடையவர்களாக இருத்தலும் அல்லது குழந்தைகளிடம் ஒரேவகையான தொடர்புகள் கொண்டிருத்தலும் சாத்தியமன்று; மேலும், பெற்ருேரில் ஒருவர் குழந்தைக்கு மரபுநிலை மூலம் வழங்குவது பெற்ருேரின் சொந்த அமைப்பில் அளக்கக் கூடியதைக் குறிக்கிறதோடு, மரபுநிலையில் வெளிப்படையாகத் தோன்ருது உள்ளார்ந்திருக்கும் ஆதிக்கங்களையும் குறிக்கும்.

நுண்ணறிவில், பெற்ருேர்—குழந்தைகள் ஒப்புமைகளை ஆராயும்போது, சோதனைபெறும் குழந்தைகளுடைய ஆண்டு நிலையைக் கவனிக்கவேண்டியது முக்கியமாகும். பெற்ருேர்கள், குழந்தைகள் இவர்களின் நுண்ணறிவின் ஒப்புமை, மூன்ரும் பிராயத்துக்குமுன் எடுத்த மதிப்பீடுகளில் மிகக் குறைவென நீண்டகால ஆராய்வுகளில் காணப்பட்டுளது. இளங்குழந்தை வயதான குழந்தையைவிடக் குறைவாக மரபுநிலையால் பாதிக்கப் படுகின்றது என்பது இதன் கருத்து அன்று. ஆனல், மிக இளங் குழந்தைகளின் சோதனைகள் மூத்தோர் ஒருவரின் ஆற்றல்களைப் போன்றவற்றைச் சோதிக்கின்றனவல்ல அல்லது அவை பிந்திய நிலையில் கையாளும்போது கிடைப்பதுபோல் குழந்தையினுடைய உள்ளார்ந்த ஆற்றல்கள்பற்றிய நம்பகமான முடிவை அளிப்பதில்லை என்பதே கருத்து.

ஹான்ஸிக் (Honzik, 1957) என்பவர் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில், குழந்தைகள் 21ஆம் மாதத்தில் முதலில் சோதிக்கப்பெற்றனர்; பின்னர், அடிக்கடி 14 அல்லது 15 ஆண்டு அடையும்வரை சோதிக்கப்பெற்றனர். தாய்மார்களின் சுமாரான நுண்ணறிவைத் தெரிந்துகொள்ள இரண்டு மதிப்பீடுகள் கையாளப்பட்டன: ஆராய்ச்சிக் குழு ஒன்று தயாரித்த மதிப்பீடுகளும் தாய்மார்கள் பள்ளியில் படித்த ஆண்டுகளின் எண்களும் (இரண்டு மதிப்பீடுகளினிடையே இருந்த இணைப்பு ·73 ஆக இருந்தது). 21ஆம் மாதத்தில் குழந்தைகள் நுண்ணறிவுக்கும் தாய்மார்களின் ஆற்றல்களின் மதிப்பீடுகளுக்கும் இடையே இருந்த இணைப்பு பூஜ்யத்தை அடுத்து நின்றது. எனினும், ஏழாம் ஆண்டி

லிருந்து 14 அல்லது 15ஆம் ஆண்டுவரை நடத்திய சோதனைகளில் குழந்தைகளின் மதிப்பெண்களுக்கும் தாய்மார்களின் நுண்ணறிவு மதிப்பீடுகளுக்கும் இடையே இருந்த இணைப்பு ·50-க்குச் சற்றுக் கீழோ சற்று மேலோ இருந்தது. பெய்லி என்பவர் 1954-ல் நடத்திய இத்தகைய ஆராய்ச்சி ஒன்றில், குழந்தைகளின் சோதனை மதிப்பீடுகளுக்கும் பெற்றோர் கல்விக்கும் இடையே, முதல் 15 மாதங்களில் இணைப்பு பூஜ்யத்தை அடுத்து நின்றது; பதின்மூன்றுக்கு மேற்பட்ட பிராயங்களில் அது ·60 அல்லது அதற்குமேல் சென்றது.

இரட்டையர்களுள் ஒப்புமை

ஒரு கரு இரட்டையர்களின் நுண்ணறிவு இணைப்புகள் ·75-லிருந்து சுமார் ·90 வரையில் சென்றன. நுண்ணறிவில் ஒரு கரு இரட்டையர் இவ்வளவு ஒத்திருக்க எந்த அளவுக்கு இது ஒரே சூழ்நிலையைச் சார்ந்திருக்கும்? இதற்கு ஓர் அரை குறையான விடையைப் பெறும் வழி ஒரே குடும்பத்தில் வளர்க்கப்பட்ட இரட்டையர்களுடன், பிரித்து வெவ்வேறான சூழ்நிலைகளில் வளர்க்கப்பட்ட இரட்டையர்களுடன் ஒப்பிடுதல் ஆகும். ஒரே அளவு ஒரேவகைக் கல்வியில் இரட்டையர்கள் மொத்தத்தில் பெற்ற கல்வி அளவு, வகை இவற்றில் பெருமளவு வெவ்வேறான இரட்டையர்களைவிட அதிகமாக நு.ஈவில் ஒத்திருந்தனர் என்று நியூமன், ஃப்ரீமன், ஹால்சிங்கர் (Newman, Freeman, Holzinger, 1937) இம் மூவர்களும் கண்டனர். பள்ளிப்போதல் அறிவு வளர்ச்சியில் வேற்றுமையை உண்டாக்குகிறது என்ற முடிவுகளுக்கு இது பொருந்தியிருக்கிறது. எனினும், வெவ்வேறு இடங்களில் பராமரிக்கப்பட்ட இரட்டையர்கள், ஒரு குழுவாக ஒரே வீட்டில் பராமரிக்கப்பட்ட உடன்பிறந்தோர்களைவிட ஒத்திருந்தனர். இந் நூலில் வேறோரிடத்தில் குறிப்பிட்டவண்ணம் ஒரு கரு இரட்டையர் என்று தரம் வகுக்கப்பட்டவர்களிடையே கூட வலிமை, துணிச்சல் இவற்றில் பிறவியிலிருந்தே வேற்றுமைகள் காண்கின்றன. அவர்கள் பெற்றோர் அவர்களிடம் ஒரே மாதிரி நடந்துகொள்ள முயற்சி அனைத்தையும் எடுத்துச் சூழ்நிலை 'ஒன்றே' எனச் செய்தாலும், சூழ்நிலையிலிருந்து அவர்கள் பெறுபவற்றுக்கு ஒரேவகையில் துலங்குவார்களெனக் கொள்ள இயலாது.

வளர்ப்புக் குழந்தைகளின் நுண்ணறிவு

குடும்பச் சூழ்நிலையில் வளர்ப்புக் குழந்தைகள் கலந்து கொள்கிறார்கள். ஆனால், வளர்க்கும் குடும்பத்தின் உடனடி மரபு

நிலையில் கலந்துகொள்வதில்லை; ஆகவே, வளர்ப்புக் குழந்தைகள், வளர்ப்புப் பெற்றோர்கள் இவர்களின் ஒற்றுமைகளையும் அதே குடும்பத்தில் வசிக்கும் இரத்தத் தொடர்புடையவர்கள் இடையேயுள்ள ஒற்றுமைகளையும் ஒப்பிடுதல் பயனளிக்கும்.

பெற்றோர்கள், வளர்ப்புக் குழந்தைகள் இவர்களின் ஒப்புமையை விளக்கும்போது கூடியவரையில் அதிகாரிகள் 'குழந்தையை ஏற்ற குடும்பத்துக்கே' அனுப்ப முயலுகிறார்கள் என்பதை நினைவில் வைத்தல்வேண்டும். இதன் பயனாக, ஒரு குழந்தை தான் ஏற்ற பெற்றோர்களை ஒத்திருக்கலாம்; அவர்கள் அவன்மேல் செலுத்திய ஆதிக்கம் இல்லாமலே லீஹி(Leahy, 1935)என்பவர் நடத்திய ஆராய்ச்சியில் இதைக் கவனித்தார். 'சொந்தப்' பெற்றோர்களுக்கும் குழந்தைகளுக்கும் இடையே இருந்த இணைப்பு உயர்ந்ததாகவே (·50 அளவில்) இருந்தது; வளர்ப்புப் பெற்றோர்களுக்கும் குழந்தைகளுக்கும் இடையே இணைப்பு சுமார் ·20ஆக இருந்தது. பர்க்ஸ் (Burks) என்பவர் 1928-ல் பெற்றோர்களுக்கும் சொந்தக் குழந்தைகளுக்கும் இடையே இருந்த இணைப்பு, குழந்தைகளுக்கும் வளர்ப்புப் பெற்றோர்களுக்கும் இடையே இருந்ததைவிட மிக அதிகமாக இருந்தது எனக் கண்டார். ஃப்ரீமனும் அவர் துணையாளர்களும் (Freeman and his associates) 1928-ல் சூழ்நிலையின் பயனைப் பற்றி அதிக உயர்ந்த மதிப்பீடு அளித்தார்கள்.

ஸ்கோடக், ஸ்கீல்ஸ் (Skodak and Skeels) இவர்கள் தொடர்ந்து நடத்திய ஆராய்ச்சிகளில் தத்து எடுத்த (adopted) பல குழந்தைகளின் வளர்ச்சியை இளங்குழவிப் பருவத்திலிருந்து குமரப் பருவம் வரையில் பின் தொடர்ந்தனர். 1949-ல் ஆறும் மாதத்தில் தத்துக் கொடுக்க ஏற்பாடு செய்யப்பட்டுள்ள 100 குழந்தைகளைக் கண்டுபிடித்து மறுசோதனை இவர்கள் செய்தனர். முதல் சோதனை காலத்தில் அவர்கள் சராசரி வயது 2 ஆண்டு, 2 திங்கள்; 4ஆம் ஆண்டு 3ஆம் மாதத்திலும், 7ஆம் ஆண்டிலும், 13ஆம் ஆண்டு 6ஆம் மாதத்திலும் மீண்டும் மீண்டும் சோதிக்கப்பட்டனர். இவர்களுள் 63 குழந்தைகளின் சொந்தத் தாய்மார்களின் மதிப்பீடுகளும் கிடைத்தன. தாய்மார்களுக்குச் சோதனைகள் நடத்திய காலம் ஆதரவுடையதாகக் கருதமுடியாது; ஏனெனில், அவர்களில் ஒவ்வொருவரும் கருவுற்றுத் தனதாக வைத்துக் கொள்ளக்கூடாத குழந்தை ஒன்றைப் பெற்றனர்.

சொந்தத் தாய்மார்களின் மதிப்பெண்களுக்கும், வளர்ப்புக் குழந்தைகளின் மதிப்பெண்களுக்கும் இணைப்பு, முதல் சோதனையில் பூஜ்யம்; இரண்டாவதில் ·28; மூன்றாவதில் ·35; நான்காவதில் ·38 (1916ஆம் ஆண்டு திருத்திய ஸ்டான்ஃபோர்டு-பினே சோதனையைக்கொண்டு), ·44 (1937ஆம்

ஆண்டு திருத்திய ஸ்டான்ஃபோர்டு-பினே சோதனையைக் கொண்டு). வேறுவகையில் கூறும்போது சுமார் குமரப்பருவத்தில், வளர்ப்புக் குடும்பங்களில் வசித்த குழந்தைகளின் மதிப்பெண் களுக்கும்(இளங்குழவிப் பருவத்திலிருந்தே தாங்கள் பிரிக்கப்பட்ட) தங்கள் சொந்தத் தாய்மார்களின் மதிப்பெண்களுக்கும் இடையே யுள்ள இணைப்பு, தங்கள் சொந்தப் பெற்றோர்களிடம் காலம் முழு வதையும் செலவழித்த குழந்தைகளின் சோதனைகளில் கண்ட பெற்றோர்-குழந்தை இணைப்புக்கு நெருங்கி இருந்தது. ஆனால், தங்கள் காலம் அநேகமாக முழுமையையும் செலவு செய்த வளர்ப் புப் பெற்றோர்களின் கல்விநிலைக்கும் வளர்ப்புக் குழந்தைகளின் நுண்ணறிவுக்கும் இணைப்பு பூஜ்யத்தின் அளவில் சென்றது.

தங்கள் சொந்தப் பெற்றோர்களுடன் வசித்துவந்த குழந் தைகள்பற்றித் தம் சொந்த நீண்ட கால ஆராய்ச்சியின் முடிவு களையும், ஸ்கோடக்-ஸ்கீல்ஸ் ஆராய்ச்சி முடிவுகளையும் விளக்கிச் சொல்லும்போது ஹான்ஸிக் (Honzik) பின்வருமாறு கூறுகிறார்: ‘உண் மைப் பெற்றோர்கள் ஸ்கீல்ஸ்—ஸ்கோடக் குழுக் குழந்தைகளை வளர்க்காவிடினும், இரண்டு ஆராய்ச்சிகளிலும் பெற்றோர்—குழந்தை ஆற்றலில் ஒப்புமைகள் ஒரே மாறுபாடுகளைப் பின்பற்று கின்றன என்னும் முடிவு குறிப்பிடுவது யாதெனில், பள்ளிபுகு முன்பிராயத்தின் பிந்திய ஆண்டுகளில் தோன்றும் போக்குடைய மரபுநிலைக் காரணிகளால் இத்தகைய தொடர்பு ஏற்பட்டது என்பது ஆகும். குழந்தை, சொந்தப் பெற்றோர் (biological parents) இவர்களுக்கு இடையே உள்ள ஒப்புமைகள், வளர்ப்புப் பெற்றோரால் பராமரிக்கப்படுவதைவிடச் சொந்தப் பெற்றோரால் பராமரிக்கப்படும்போது மிக அதிகமாக இல்லை. மேலும், வளர்ப்புக் குழந்தைகளின் உளச் சோதனைச் செயலுக்கும் கல்விநிலைபற்றி அளந்த வளர்ப்புப் பெற்றோர் திறனுக்கும் யாதொரு தொடர்பும் இல்லை. இவ் விரண்டு செய்திகளும் பின்வருபவற்றைக் குறிக் கின்றன : ‘பெற்றோர் கல்வி தன்னளவிலே (per se) சூழ்நிலைச் சார்ந்த முக்கிய அம்சம் ஆகாது; பெற்றோர்—குழந்தைபற்றிக் கிடைத்த இணைப்புகள் மரபுநிலை தீர்மானிக்கும் தனிப்பட்ட வேற்றுமைகளைப் பிரதிபலிக்கின்றன’. இவை ஹான்ஸிக் என்ப வரின் கருத்து.

பெற்றோர்களுக்கான உட்கிடைகள்

வளர்ப்புக் குழந்தைகள் நுண்ணறிவுக்கும் வளர்ப்புப்பெற்றோர் களின் கல்விநிலைக்கும் இடையே உள்ள தொடர்பைவிட, குழந் தைகள் நுண்ணறிவுக்கும் சொந்தப் பெற்றோர்களின் நுண்ணறிவுக் கும் இடையே உள்ள தொடர்பு உயர்வாக இருப்பதாகக் கூறும் ஆராய்ச்சி முடிவுகள், பொதுவாகப் பெற்றோர்களுக்கும் பிறர்

குழந்தைகளின் வளர்ப்பை ஏற்றுக்கொள்ள நினைப்பவர்களுக்கும், ஏற்கெனவே, அத்தகைய குழந்தைகளின் வளர்ப்பை ஏற்றுக் கொண்டவர்களுக்கும் உட்கிடைகள் உடையவை. மரபுநிலை-சூழ்நிலைபற்றிய ஆராய்ச்சி முடிவுகள், பிறர் குழந்தைகளை வளர்ப்புக்கு ஏற்க நினைக்கும் மக்களுக்குக் கூறுவது யாதெனில், பல இனங்களில் நம்பிக்கையளிக்காத குடும்பப் பின்னணியிலிருந்து வரும் குழந்தைகள் புத்திக் கூர்மையுள்ளவர்கள் ஆகிறார்கள் என்பதாகும். ஆனால், முடிவுகள், வளர்க்க ஏற்கும் குழந்தை, வளர்ப்புப் பெற்றோர்கள் நுண்ணறிவு உடையவர், நல்ல கல்வி பெற்றவர் என்பவற்றால் நல்ல அல்லது உயர்ந்த நுண்ணறிவு உள்ளவன் ஆவான் என்ற உத்திரவாதம் போன்றதைக் கூற வில்லை.

பொதுவாகப் பெற்றோர்களுக்குரிய ஆராய்ச்சி முடிவுகள் ஓர் எளிய செய்தியை வலியுறுத்துகிறது. தங்களால் ஒரு குழந்தையின் அறிவு வளர்ச்சியை எவ்வளவு நன்றாக ஊக்குவிக்க இயலுமோ அவ்வளவு ஊக்குவிப்பது முக்கியமானாலும், அவர்கள் செய்யக்கூடியதற்கு வரம்புகள் உள என்பதை அவர்கள் உணர வேண்டும். ஒரு குழந்தை தன் பெற்றோர்கள் விரும்பும்வண்ணம் கூர்மையான அறிவுடையவனாக மாறினால், அவர்கள் மகிழ்வுற இடமுண்டு; ஆனால், அவன் அங்ஙனம் ஆகாவிடில், அவர்கள் தங்களையோ பிறரையோ அல்லது அவனையோ குறைகூறக் கூடாது.

மரபுநிலை மன ஆற்றலைத் தீர்மானிப்பதில் முக்கிய பங்கு எடுக்கிறது என்பதற்குச் சான்று இருக்கிறது என்றாலும், ஒரு குழந்தை தன் உள்ளார்ந்த ஆற்றல்களைக் கையாளுவதில் தானே செய்யவேண்டியது வெகு நிறைய இருக்கிறது.

கீழின விலங்குகளின் மரபுநிலையும் கற்றலும்

எலிகளைப் பொறுக்கி இனப் பெருக்குக்கு ஏற்பாடு செய்யும் ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து மரபுநிலைக்கும் கற்கும் ஆற்றலுக்குமுள்ள தொடர்புசார்ந்த வியப்புத் தரும் சான்று கிடைத்துளது. ட்ரயான் (Tryon) என்பவர் 1940ஆம் ஆண்டில் 142 எலிகளைக் கொண்டு தொடங்கி, அவை சிக்கலறையைச் சமாளிப்பதில் செய்யும் பிழைகளைப் பதிவு செய்துவந்தார். (சிக்கலறையில் குருட்டுப் பாதை நுழைந்தால் அது பிழையாகும்.) அவற்றுள் (மிகக் குறைவான பிழைகள் செய்த அறிவுக் கூர்மையுள்ள (brightest) எலிகளை வேறு அறிவுக் கூர்மையுள்ள எலிகளுடன் சேரவைத்தும், மிகவும் மந்தமான எலிகளை மிகவும் மந்தமான எலிகளுடன் சேர்த்தும் பொறுக்கிய இனவிருத்தி பல தலை

முறைகளுக்குத் தொடர்ந்து நடத்தப்பெற்றது. எட்டாவது தலை முறையில் இவ் விரண்டு குழுக்களின் மதிப்பெண்கள் நிரம்பவும் வேற்றுமைகளைக் காட்டின. சராசரிகளும் வெகு தொலைவில் இருந்தன; அறிவுக் கூர்மைக் குழுவிலுள்ள மிகவும் மந்தமானது, அநேகமாக மந்தக் குழுவின் அறிவு மிகக் கூர்மையுள்ளதின் செயலைப்போலவே தொழில் புரிந்தது. பிந்திய தலைமுறைகளில் புத்திக் கூர்மையுள்ள எலிகள் மந்த எலிகளைவிடத் தொடர்ந்து மிகவும் மேம்பட்டவையாகவே இருந்தன; ஆனால், இரண்டு குழுக் களின் வேற்றுமை மேன்மேலும் மிகுந்து செல்லவில்லை.

நாம் பின்வரும் கேள்வியைக் கேட்கலாம்? எலியின் நோக் கில், மனிதன் ஏற்படுத்திய புதிரை விடுவிக்கச் சில தவறுகளைச் செய்யும் விலங்கு பல தவறுகளைச் செய்வதைவிட அறிவுக் கூர்மை உள்ளதுதானா? ஆனால், சிக்கலறையைச் சமாளிக்க வேண்டிய ஆற்றலின்மேல், பொறுக்கிய இனப் பெருக்குப் பெரு மளவு ஆதிக்கம் பெற்றது என்னும் முடிவை இந்த வினா மறுக்க வில்லை.

அறிவு வளர்ச்சியில் பள்ளி போதலின் பயன்

பள்ளிப் படிப்பின் அளவு, வகை, காலம் இவற்றால் எந்த அளவுக்கு ஒரு குழந்தையினுடைய நுண்ணறிவு பாதிக்கப் படுகிறது? ஒரு குழந்தையினுடைய நுண்ணறிவுச் சோதனை மதிப்பெண்கள் அவன் பெற்ற பள்ளிப்படிப்புக்கு ஏற்ப மாறினால், பெரு அளவு நுண்ணறிவுச் சோதனைகள், அவன் கற்ற திறமைகள், செயல்கள் இவற்றின் அளவு கருவிகள் என்ற கருத்தா? அல்லது பள்ளிப் படிப்பினால் அக் குழந்தை சில குறிப் பிட்டவற்றைக் கற்றதுடன் அவன் மனம் வேறு பள்ளிக்குப் போயிருந்தாலோ, யாதொரு பள்ளிக்கும் போகாமலிருந்தாலோ இவற்றைவிடப் புதிய அறிவு வேலைகளைச் சமாளிப்பதற்கு நல்ல தகுதி பெற்றுவிட்டது என்ற கருத்தா?

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி அனுபவத்தின் ஆதிக்கம்

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக்குப் போகாமல் இருந்தால், அவன் அடைந்திருக்கக்கூடிய நுண்ணறிவு ஈவுநிலையைவிட அத்தகைய பள்ளிக்குப் போவது உயர்நிலைக்கு ஏற்றிவிடுமா என்னும் வினாவைப் பல ஆராய்ச்சிகள் எழுப்பியுள.

வெல்மனும் (Wellman) அவர் துணையாளர்களும் அயோ வாப் பல்கலைக் கழகத்தில் நடத்திய குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிக் குப்போன குழந்தைகள் நு. ஈ.வில் இலாபங்கள் பெற்றதாகக் கண்டனர்; வேறு ஆராய்ச்சிகள் குழந்தைகளினுடைய நு. ஈ.வில்

வெகு சிறு மாற்றமோ, மாற்றமின்மையோ கண்டன. பொதுமக்கள் தொகையிலுள்ள குழந்தைகளின் நு. ஈ.களிலுள்ள வேற்றுமைகளுடன் ஒப்பிடும்போது, குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் ஓர் ஆண்டு படித்ததனால் ஏற்பட்ட சராசரி இலாபங்கள் அதிகமாக இல்லை. வெல்மன் என்பவரின் 1932ஆம் ஆண்டு ஆராய்ச்சியில், இலையுதிர் காலச் சோதனைக்கும் இளவேனிற் காலச் சோதனைக்கும் இடையே சராசரி இலாபங்கள் ஆறிலிருந்து எட்டுவரை இருந்தன.

ஆல்சனும் ஹ்யூசும் (Olson and Hughes) நடத்திய சோதனைகளின் முடிவுகள் பின்வருவன ஆகும்: உயர்ந்த சமூகப் பின்னணியிலிருந்து வளர்ப்புப் பள்ளியில் படித்த குழந்தைகள், அதே வகையான சமூகப் பின்னணியிலுள்ள, ஆனால், வளர்ப்புப் பள்ளியில் படிக்காத குழந்தைகள் இவ் விருவர்கள் அறிவு வளர்ச்சிகளில் குறிப்பிடத்தக்க வேற்றுமைகள் இல்லை. சராசரியில் 200 நாட்களுக்குமேல் அத்தகைய பள்ளி போனவர்கள், சராசரியில் 100 நாட்களே போனவர்கள் இவ் விருவர்கள் இடையே வேற்றுமைகள் இல்லை. ஆனால், இக் குழந்தைகளின் குடும்பப் பராமரிப்புச் சிறந்தவகையில் இருந்ததால், வளர்ப்புப் பள்ளியால் அதை அதிகமாகச் செய்ய இயலவில்லை என்பதை இவை குறிப்பிடுகின்றன. வீட்டுச் சூழ்நிலையில் விலக்கலின் (deprivation) பயனால் இடர்ப்படும் குழந்தைகளைப்பற்றி ஆராய்ந்தால், அவர்களுக்கு இத்தகைய பள்ளிகள் அவர்களின் உள்ளார்ந்த ஆற்றலுக்கு ஏற்ப அறிவுப் பராமரிப்பு அளிக்கக்கூடும் காரணம் பற்றி வேறு முடிவுகள் கிடைக்கக்கூடும்.[1]

'நல்ல' குடும்பச் சூழ்நிலையிலுள்ள குழந்தையை வளர்ப்புப் பள்ளிக்கு அனுப்புவதால் அது குறிப்பிடக்கூடிய நு. ஈவில் உயர்வுபெறும் என்று முடிவுகள் கூறவில்லை. (ஆனால், குழந்தைகளின் சமூகப் பொருத்தப்பாடுகள், பழக்கங்கள், திறமைகள் போன்றவற்றில் சில இலாபங்கள் பெறலாம். இதைக் குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி அனுபவத்தின் விளைவுகள்பற்றிக் கூறும்போது விளக்கியுள்ளோம்).

குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிச் சூழ்நிலையின் விளைவுகள்பற்றிய மிகக் கவர்ச்சிகரமான ஆராய்ச்சிகளை ஸ்கீல்ஸ், அப்டிகிராஃப் முதலியோர் (Skeels, Updegraf, et al., 1938) சிறார் அறச்

[1] குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி, குழவிப்பூங்கா இவைபற்றிய ஆராய்ச்சிகள் சார்ந்த மதிப்புரைகளுக்கும் வேறு ஆராய்ச்சிகளுக்கும் பின் குறிப்பிட்டவற்றைப் பார்க்க: குட்இனஃப் மாரர் (Goodenough Maurer, 1940), மக்கன்ட்லஸ் மிகவும் மீத்திறம்பெற்ற குழந்தைகள் பள்ளி நடத்திய சோதனை முடிவுகள், 39ஆம் ஆண்டுப் புத்தகத்தில் கூறப்பட்டுள (Thirty-Ninth Yearbook of the N.S.S.E. 1940).

சாலை ஒன்றில் நடத்தினர்கள். இந்த அறச்சாலை குறைவான தூண்டலும், குறைந்த வாய்ப்புகளுமே அளித்தன; குழந்தைகள் பலவகைகளில் குறைபாடுகள் உடையவராக இருந்தனர்; விளையாட்டுப் பொருள்களைக் கையாளுவதில் கற்பனையற்றவராக இருந்தனர்; சமூகத் திறமைகளிலும் இயக்கத் திறன்களிலும் பின் தங்கியவர்களாக இருந்தனர். இவர்களில் சிலர் சோதனைத் தொகுதியில் (experimental group) சேர்க்கப்பட்டனர். பிராயம், திறமை இவற்றில் சமமான வேறு சிலர் கட்டுப்படுத்திய தொகுதியில் (controlled group) வைக்கப்பட்டனர். இரு தொகுதியினரும் அறச்சாலையிலேயே தங்கி இருந்தனர்; ஆனல், சோதனைத் தொகுதியினர் பல மணி நேரம் அந்த நிறுவனத்தில் அமைந்திருந்த வளர்ப்புப் பள்ளிக்குச் சென்றனர். சுமார் இருபது திங்கள் வளர்ப்புப் பள்ளி சென்றவர்கள், சராசரியில் நு. ஈவில் 4·6 புள்ளிகள் இலாபம் பெற்றனர். பல தனிப்பட்ட குழந்தைகள் அதிக இலாபங்களும் காண்பித்தனர். அச் சமயத்தில் கட்டுப்படுத்திய தொகுதிக் குழந்தைகள் 4·6 புள்ளிகள் நஷ்டத்தை நு. ஈவில் காட்டினர். (ஏழாம் அத்தியாயத்தில் இப் பொருள் பற்றிய விவரமான விளக்கத்தில் குறிப்பிட்டபடி, தங்கள் வளர்ச்சி, நடத்தை இவற்றின் வேறு அம்சங்களில் வளர்ப்புப் பள்ளிக் குழந்தைகளின் இலாபங்கள் பலவகைகளில் நு. ஈவில் கிடைத்த மேம்பாடுகளைவிட மிகச் சிறந்தவையாக இருந்தன.)

தொடக்கப்பள்ளி நிலையில் நு. ஈவுகளில் பள்ளி போதலின் விளைவு

சற்று வயதான குழந்தைகள் சார்ந்த ஆராய்ச்சிகளில், குழந்தைகள் நிறுவனங்களில் இருந்து வளர்ப்புக் குடும்பங்களுக்கோ, ஒரு சமுதாயத்தில் இருந்து அதிகக் கல்வி வாய்ப்புகள் அளிக்கும் வேறொரு சமுதாயத்துக்கோ மாற்றப்பெற்றபோதும் நு. ஈவில் இலாபங்கள் காணப்பட்டுள. கிளைன்பர்க் (Klineberg, 1935, 1938) கூறுகிருர்: தெற்கிலிருந்து தங்கள் குடும்பங்களுடன் நியூயார்க்குக்கு வந்து நீண்ட காலம் அங்கிருந்த நீக்ரோக் குழந்தைகள், அண்மையில் வந்த குழந்தைகளின் சராசரி மதிப்பெண்களைவிட அதிகமாகவே பெற்றனர். கிளைன்பர்க் கூறுவதற்கு ஏற்பவே, ஃபிலடல்ஃபியா (Philadelphia) ஆராய்ச்சி முடிவுகளும் பொதுவாக இருக்கின்றன (லீ-Lee, 1951).

அனஸ்டஸியும் கார்டோவாவும் (Anastasi and Cordova, 1953) செய்த ஆராய்ச்சி, குழந்தையின் பண்பாட்டுப் பின்னணி ஒரு குழந்தை நுண்ணறிவுச் சோதனைக்குத் துலங்கும்வகையை இன்னுதை வகையில் பாதிக்கலாம் என்று காண்பிக்கிறது. பெரும்பாலோர் ஸ்பானிஷ் மொழி கற்ற பிறகு, ஆங்கிலம் கற்க

வேண்டி இருந்த போர்டோ ரிகான் (Puerto Rican) குழந்தைகளுக்கு இவர்கள் நுண்ணறிவுச் சோதனைகளைக் கையாண்டனர். குழந்தைகளின் செயல்திறன் இயல்பான நிலைக்குக் குறைவாக இருந்தது. போட்டிக்கு இடமளிக்கும் அறிவுச் சூழலில் திறம்படச் செயல் புரிய அவர்கள் விருப்பம் கொள்ளவில்லை; சோதனையில் அடங்கிய அருவப்பொருள் அமிசத்திலும், அறிவு அமிசத்திலும் அக்கறை காட்டவில்லை. சோதனைச் சூழலுக்கு இங்ஙனம் துலங்குவதற்குக் காரணம், பள்ளியின்பால் அவர்களுக்கு இருந்த செயலற்றவும் துலங்கலற்றவுமான மனப்பான்மையாகும். இதற்கு ஓரளவு காரணம் அவர்கள் ஆங்கிலம் அறியாதபோதே அவர்களை முற்றும் ஆங்கிலமே பேசும் சூழலில் திணித்ததாகும்.

ஏற்கெனவே, நல்ல கல்வி வாய்ப்புகளுள்ள குழந்தைகளைச் சிறந்த தொடக்கப் பள்ளிகளுக்கு அனுப்புவதால் மட்டும் நு.ஈவில் பெரிய மாற்றங்கள் எதிர்பார்த்தல் பயனுடையது ஆகாது (தார்ன்டைக் முதலியோர் 1940). அங்ஙனமே, சாதாரண வகுப்புகளிலிருந்து தனிப்பட்ட வாய்ப்புகள் அளிக்கும் வகுப்புகளுக்கு மாற்றுவதும் பயனற்றதாகும். 1940ஆம் ஆண்டில் பிரிட்சர்டு (Pritchard), ஹோரான் (Horan), ஹாலிங்வொர்த் (Holligworth) என்பவர்கள், சராசரி நுண்ணறிவு, சமூகப் பொருளாதாரநிலை இவற்றில் தாழ்ந்த 111 குழந்தைகள் நியூயார்க் பொதுப்பள்ளி வகுப்புகளிலிருந்து மிகச் சிறந்த கல்விச் சூழ்நிலையை அளிக்கும் தனிப்பட்ட வகுப்புகளுக்கு மாற்றப்பட்டதை ஆராய்ந்தார்கள். பள்ளியிலிருந்து இவர்கள் பல நன்மைகளை அடைந்தனர்; ஆனாலும், தரப்படுத்திய நுண்ணறிவுச் சோதனைகளால் அளக்கப்பட்டதில், அவர்கள் மனவளர்ச்சிக் கோலத்தில் குறிப்பிடத்தக்க மாற்றம் ஒன்றும் தோன்றவில்லை.

தொடக்கப்பள்ளிக்கு அப்பால் பள்ளி போதலின் விளைவுகள்

'குழந்தையின் நுண்ணறிவில் வேறு பள்ளி ஏதாவது மாறுதல்கள் அளிக்குமா?' என்னும் கேள்வி தவிர, வேறொரு கேள்வியும் உளது. 'பள்ளியிலிருந்து விலகுவது மாற்றம் அளிக்குமா?' 1945ஆம் ஆண்டில் லார்ஜ் (Lorge) என்பவர் நடத்திய ஆராய்ச்சி முடிவுகள், இரண்டாவது வினவுக்குப் பொருத்தம் உடையன. 1921-22-ல் எட்டாம் நிலையில் முதன் முதல் சோதனைச் செய்யப்பெற்றவர், 1941-ல் அதாவது இருபது ஆண்டுகளுக்கு அப்பால் சோதிக்கப்பெற்றனர். இடையிலுள்ள இருபது ஆண்டுகளில் பல்வேறு நீண்ட காலங்களுக்குப் பள்ளிப் படிப்பு தொடர்ந்து பெற்றனர். சிலர் எட்டாம்நிலை தாண்டவில்லை; வேறு சிலரோ உயர்தரப்பள்ளி நிலை தாண்டினர். இந்த இளைஞர்கள் 1941ஆம்

ஆண்டுக்குள் தாங்கள் முடித்த மிக உயர்ந்தநிலைபற்றிக் குழுக்களாகப் பிரிக்கப்பெற்றனர்; 1921-ல் அவர்கள் பெற்ற நு. ஈவுகளின்படியும் பிரிக்கப்பெற்றனர். பல ஒப்பீடுகளில் பள்ளியின் உயர்நிலைகளை முடிக்கச் சென்றவர்கள் உயர்ந்த மதிப்பெண்களைப் பெற்றதாகக் காணப்பட்டது. எவ்வளவுக்கெவ்வளவு உயர அவர்கள் பள்ளிப் படிப்பில் சென்றார்களோ (பள்ளியில் படித்த ஆண்டுகளைக்கொண்டன்று. ஆனால், முடிந்த மிக உயர்ந்தநிலை கொண்டு அளக்கப்பெற்ற) அவ்வளவுக்கவ்வளவு, அவர்கள் மதிப்பெண்கள் 1921 ஆம் ஆண்டில் முதலில் எடுத்த மதிப்பீடுகளின் ஒப்பனமுறையில் உயர்ந்தனவாகவே காணப்பட்டன.

எனினும், பள்ளி போதலின் அளவுக்கு ஏற்ப நுண்ணறிவு ஏறுகிறது, அல்லது சமமான பள்ளிப் படிப்புள்ளவர்கள் சமமான நுண்ணறிவு உடையவர் ஆவர் என்பது அன்று இம் முடிவுகள் கருத்து. லார்ஜ் என்பவர் நடத்திய ஆராய்ச்சியில், பள்ளி தொடர்ந்து போனவர்களுள் பலர் (ஆனால், அனைவரும் அல்லர்) இலாபங்கள் பெற்றிருந்தாலும், இருபதாண்டுகளுக்குமுன் கண்ட மதிப்பெண்களுக்கும், இருபதாண்டுகளுக்குப்பின் கிடைத்த மதிப்பெண்களுக்கும் இடையே உயர்ந்த இசைவு இருந்தது. (இறுதிச் சோதனையில் கையாண்ட இரு சோதனைகளில் முறையே, ·62, ·64 இணைப்புகள் கிடைத்தன).

பேச்சோடு பேச்சாகச் சொல்லுங்கால் பள்ளி போதலின் பயனை 'முன்னரும்—பின்னரும்' சோதனைகளால்மட்டும் அளந்துவிட முடியாது என்பதை வலியுறுத்தவேண்டும். நு. ஈ. சார்ந்த இலாபங்கள் தவிர, ஒரு பள்ளி அளிக்கும் வாய்ப்புகள் குழந்தையின் அன்றாடப் பழக்கங்கள், திறமைகள், சமூகப் பொருத்தப்பாடுகள், மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாடுகள் இவை சார்ந்த வரையில் பயன் அளிக்கும். சோதனைகள்மூலம் அளந்த ஒரு குழந்தையின் நு. ஈவில் சுட்டிக் காட்டக்கூடிய இலாபங்கள் இல்லாவிடினும், குழந்தையின் 'தொழில் புரியும் நுண்ணறிவிலும், (functioning intelligence), தன் நுண்ணறிவை அன்றாட அலுவல்களில் கையாளும் வகைகளிலும், பயனுறுதியிலும் இலாபங்கள் இருக்கலாம்.

குடும்பமும் சமூகப் பொருளாதார நிலையும் நுண்ணறிவும்

பொதுவாகக் கூறுமிடத்து, தாழ்ந்த சமூகப் பொருளாதார நிலையிலிருந்துவரும் குழந்தைகளைவிட, உயர்ந்தநிலையிலிருந்து வரும் குழந்தைகள் உயர்ந்த சராசரி நுண்ணறிவுநிலை உடையவர்களாகக் காணப்படுகின்றனர். மிகச் சிறுவர்களாக இருக்கும் போது இவ் வேற்றுமைகள் அவ்வளவு தெளிவாகக் காணப்படு

வனவல்ல. மேலும், ஒவ்வொரு தொழில் தொகுதியிலுள்ள தனிப்பட்ட வேற்றுமைகள், பல்வேறு தொகுதிகளின் சராசரி மதிப்பெண்களைவிட அதிகமாக இருக்கின்றன என்று கூற வேண்டியதில்லை.

பின்வரும் கேள்விகள் எழுகின்றன: 'மேல்' தொழில்நிலைகளிலுள்ள குழந்தைகளின் உயர்ந்த சராசரி நுண்ணறிவு எந்த அளவுக்கு நல்ல சூழ்நிலையின் விளைவாகும்? எந்த அளவுக்கு அது மரபுநிலையின் விளைவாகும்? காணப்படும் வேற்றுமை உண்மையில் இல்லாது, நாம் கையாளும் கருவிகளின் குறைபாடுகளால் ஏற்படும் தோற்றமா? இவ் வினாக்களுக்குத் திட்டவட்டமான விடைகள் அளிக்க இயலாது. நுண்ணறிவுச் சோதனையில் ஒரு குழந்தையின் சூழ்நிலை ஒருவனின் செயலின்மேல் ஆதிக்கமுள்ளது என்பது தெளிவு; ஆனாலும், ஒரு குழந்தையின் பெற்றோர்களுடைய இயற்கை ஆற்றல்களும் அவர்கள் தொழிலின் நிலையைத் தீர்மானிப்பதில் பங்குகொண்டவை என்பதும் சாத்தியமே. மற்றவை சமமானால், போட்டி நிலவும் சமுதாயத்தில் பின்வருவதை நாம் எதிர்பார்க்கலாம். ஒரு குழந்தையின் பெற்றோர்கள் தேர்ந்து எடுக்கும் தொழிலையும் அதில் அவர்கள் முன்னேறும் திறமையையும் அவர்களின் மரபுநிலை பேறு பெருமளவு தீர்மானிக்கும். ஆனால், மற்றவை சமமே இல்லை. உதாரணம்: ஒரு குழந்தை அதன் உள்ளார்ந்த ஆற்றல்களைப் பேணாத சூழ்நிலையில் வளர்க்கப்படுகிறது; அல்லது நுண்ணறிவுச் சோதனைகள் அளக்கும் கற்றலையோ சொல் திறமையையோ ஊக்குவிக்கிறதில்லை.

பொதுநிலை மீறிய (exceptional) குழந்தைகள்

சராசரியிலிருந்து குறிப்பிடத்தக்கமுறையில் வேறுபடும் குழந்தைகளுக்குப் 'பொதுநிலை மீறும்' என்ற பெயர் சாதாரணமாகச் சூட்டுகிறோம். அவர்களுள் தலைசிறந்த அறிவுக் கூர்மையுள்ளவர்களை 'மீத்திறம் பெற்ற' (gifted) குழந்தைகள் எனக் குறிப்பிடுகிறோம். இசை, கலைகள், பொறி இயல் இவற்றில் தலைசிறந்த ஆற்றல் உடையவர்களைத் 'திறமைவாய்ந்தவர்கள்' (talented) எனப் பொதுவாகக் குறிப்பிடுகிறோம். மன ஆற்றலில் நிச்சயமாகச் சராசரிக்குக் குறைவான பொதுநிலை மீறியவர்களுக்கு மன ஆற்றலில் பின் தங்கியவர் அல்லது குறைபாடுடையவர் (mentally retarded or deficient) என்ற பெயர் சூட்டுகிறோம். மூளைச் சேதம், குருடு, பிற பழுதுகள் போன்ற தனிப்பட்ட குறைபாடுகளிலிருந்து வருந்துவோரைக் 'குறையினர்' (handicapped) எனக் குறிப்பிடுகிறோம்.

பொதுநிலை மீறிய குழந்தை மற்றவர்களிடம் இருந்து தெளிவாகத் தனித்து நிற்கிருன்; எனினும், அவனும் குழந்தையே. அவனை நன்கு புரிந்துகொள்வதற்குச் சாதாரண மனிதர்களுடன் அவன் பங்கெடுக்கும் மனிதத் தன்மையை நாம் பாராட்டல் வேண்டும்; அவனைத் தனியாக நிறுத்தும் பண்புகளையும் அளக்க வேண்டும்.

மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகள்

120, 125 அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட நு. ஈ. உடைய குழந்தைகளை 'மேம்பட்ட' அல்லது 'சிறந்த' (superior) என்கிரேம். அவர்கள் மக்கள் தொகையில் 5-லிருந்து 10 சதவீதம் ஆவர். மேம்பட்டவர்களுள் 135, 140 அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட நு. ஈ. உடையவர்கள் 'மீத்திறம் பெற்றவர்' ஆவர். 170, 180 அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட நு. ஈ. உடையவர் 'மீத்திறம் பெற்றவரின் உச்சநிலை' அடைந்தவர் (extremely gifted) என்கிரேம். மொத்த மக்கள் தொகையில் 'மீத்திறமுடையவர்' கிட்டத்தட்ட ஒன்றிலிருந்து மூன்று சதவீதம்வரை இருப்பர்.

ஆளுமை சார்ந்த சிறப்பியல்புகள்

உயர்ந்த நுண்ணறிவு உடையவர்கள் சாதாரணமாக வேறு பல சிறப்பு இயல்புகளில் சராசரியைவிட அதிகமாகவே உடையவர் ஆவர்; ஆனல், அறிவுத்துறையில்தான் இவர்கள் பண்புகள் தலைசிறந்து நிற்கும் (டன்லப்-Dunlap, 1958; டர்மன்-Terman, ஓடன்-Oden, 1940; வில்ஸன்-Wilson, 1953). மீத்திறமுள்ள குழந்தை சிறுவனுக இருக்கும்போது அறிவார்வம் மிக்கவனுக இருப்பான்; பல்வேறு கேள்விகளைத் தொடுப்பான்; வயதாக ஆக, அறிவின் பல துறைகளில் தலையிடும் போக்குடையவன் ஆவான்; மொழியைக் கையாளுவதில் திறமையுள்ள போக்குடையவனுக இருப்பான். பல மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகள் சிறு வயதிலேயே பெரிய சொற்களஞ்சியத்தைப் பெறுவார்கள்; சொற்களின் கருத்து நுட்பங்களை உணருவார்கள்.

வாசிப்பில் சாதாரணமாக மீத்திறமையுள்ள குழந்தை சிறந்தவனுக இருப்பான். பள்ளி புகுமுன்னரே பலர் வாசிக்கக் கற்பார்கள்; சிறிது காலத்துள் வயதான குழந்தைகளுக்கும் மூத்தோர்களுக்கும் தயாரிக்கப்பட்ட நூல்களைப் படிக்க முனைவர். மீத்திறம்பெற்ற சிறுவர்கள்பற்றிய பல கதைகள் அவர்களின் வாசிப்பு வேட்கையையும், அத்தகைய வேட்கையில் மனநிறைவுபெற முயலுவதில் அவர்களை எதிர்க்கும் தடைகளைப்பற்றியும் கூறுகின்றன. ஒரு சிறு பள்ளியிலிருந்த நான்காம்நிலைக் குழந்தை அவன் கண்டு

புத்தகங்களையெல்லாம் படித்தும் மறுமுறை படித்தும் இருந்தான். அந் நூல்களுள் ஓர் அடுக்குக் கலைக்களஞ்சியமும் மேல்நிலைக் குழந்தைகள் கையாளும் புத்தகங்களும் இருந்தன. (டன்லப்- Dunlap, 1958 வருணித்துள்ள) ஜூடியென்னும் இரண்டாம் நிலைச் சிறுமி, ஒரு நாள் தன் ஆசிரியர் பரிந்துரைத்த ஏழு நூல் நிலையப் புத்தகங்களைப் பள்ளியிலிருந்து வீட்டுக்குக் கொணர்ந்தாள். அன்று மாலையில், ஆசிரியை, ஜூடியைத் தன் வயதுக் குழந்தைகளின் இயல்பான அக்கறைகளைச் சுவைக்கச் செய்யும் பொருட்டுத் தான் ஊக்குவிக்க முயல்வதாகத் தொலை பேசியில் கூறியபோது, அவள் அன்னை, "ஓ, ஜூடி ஏழு புத்தகங்களையும் படித்து முடித்துவிட்டாள்; படுக்கும் முன்னர் 'புதுப்புல் தரைகள்' (Green Pastures) என்னும் நூலையும் படித்து முடிப்பாள்" என்று கூறினள்.

பல மீத்திறம்பெற்ற குழந்தைகளின் வேறு தலைசிறந்த தேற்றங்களுள் நினைவு ஆற்றலும், பழைய அனுபவங்களால் கற்பதும், வருங் காலத்தைத் திட்டமிடுவதில் முன்னறிவும் உள. மேலும், அடிக்கடி தங்கள் அறநெறித் தீர்ப்புகளில் சராசரிக்கு மிக உயர்ந்தவர்களாக இருப்பர்.

சோதனைகளுக்குத் துலங்குவதில் அறிவுக் கூர்மையும் யுக்தியும்

நுண்ணறிவுச் சோதனையில் உயர்ந்த மதிப்பெண் பெறுபவன், சராசரி ஒருவனைவிட வேறுவகைச் சோதனைகளுக்குத் துலங்குவதிலும் திறமையுள்ளவனாக இருப்பான். சில மீத்திறம் பெற்ற மாணவர்கள், தங்கள் ஆசிரியர் தேர்வில் கேட்கக்கூடும் வினாக்களை முன்னரே அறிந்து, அவர் விரும்பும் விடை வகைகளையும் எதிர்பார்க்கும் நுண்திறமுடையவர்களாக இருப்பார்கள். இத்தகைய நுண்திறன் உயர்தரப்பள்ளி நிலையிலும் துணை தரும். மீத்திறம் பெற்ற மாணவன் ஒருவன் முதல் தேர்விலே நூற்றுக்குத் தொண்ணூற்றென்பது மதிப்பெண்கள் பெற்றான்; ஆசிரியரிடமிருந்து பகிரங்கமான புகழுரையும் பெற்றான்; இவன் தன் ஆசிரியரின் கருத்துக்களிலிருந்து மாறான கருத்துக்கள் உடையவனாக இருந்தாலும், தேர்விலுள்ள வினாக்களின் விடைகள் அனைத்தையும் ஆசிரியர் சார்பெண்ணங்களுக்கு ஏற்ப எழுதினான். [ஹாலிங்வொர்த் என்பவர் மீத்திறம் பெற்றவர்பற்றிய தம் தலைசிறந்த நூலில் 'அன்புடன் காக்காய் பிடித்தல்' (benign chicanery) என்று குறிப்பிடும் கலையை இவன் கையாண்டான்.]

மீத்திறம் பெற்றவர்களின் அறநெறி மனப்பான்மைகள், மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாடு இவை சார்ந்த ஆராய்ச்சிகளில்

கண்ட முடிவுகளைச் சரியான அல்லது எதிர்பார்க்கப்படும் விடையை அளிக்கும் நுண்திறன் உண்மைக்கு மாறானவை யாகச் செய்துவிட்டது. உதாரணமாக, விஷயம் தெரிந்த ஒரு வன் அறநெறித் தீர்ப்பில் 'முதிர்ச்சி தெரிவிக்கும்' (mature) விடையை அளிக்கலாம். மரியாதை, சமூக நுண்ணறிவு, குடிமைப் பொறுப்பு அல்லது நரம்பு நோய் (neuroticism) இவை பற்றிய சோதனையில் 'சரியான' (correct) விடையை அளிக்கலாம். ஆனால், அளித்த விடை தன்னுடைய சொந்த மனப்பான்மை களையோ, திட நம்பிக்கைகளையோ வெளியிடலாம்; வெளியிடா மலும் இருக்கலாம். எனினும், இத்தகைய குறைபாடு இருந்தாலும் நடத்தை, பொறுப்பு, மரியாதை, சமூகம், தகுதியெனக் கருதும் வழிகளுக்குப் பொருத்தம் போன்றவற்றில் சராசரியைவிட மீத் திறம்பெற்றவர்கள் பெரும்பாலும் அதிகமாக இருப்பர் என்பதற்குச் சான்று இருக்கிறது.

அறிவுக் கூர்மைக்கும் கல்வி அளவேயான (academic) சாதனைக்கும் பொருந்தாமை

சராசரியில் மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகள் பள்ளியில் சிறந்த வேலை செய்தாலும், இவ் விதிக்குப் பல தனிப்பட்ட விலக்கு கள் உள. நுண்ணறிவுச் சோதனை மதிப்பெண்களுக்கும் கல்வி அளவேயான வெற்றிக்கும் உள்ள தொடர்பு சார்ந்த ஆராய்ச்சி களின் மதிப்புரையில், தார்ன்டைக், ஹேகன் (Thorndike and Hagen, 1955) இருவரும் பின்வருமாறு கூறுகிறார்கள்: அறிவிக் கப்பட்ட நூற்றுக்கணக்கான இணைப்புகளைப் பார்வையிடும்போது ·50-லிருந்து ·60 வரையிலுள்ள எண் சரியான மாதிரி என ஒப்புக்கொள்ளலாம். தொடக்கப்பள்ளி நிலையில் இணைப்புகள் சற்று அதிகமாக இருக்கின்றன (கிட்டத்தட்ட ·70). பிறகு உயர்தரப்பள்ளி நிலையில் ·60 ஆகக் குறைந்து, கல்லூரி நிலையில் சுமார் ·50 ஆகிறது.

கோல்டுபர்க் (Goldberg), காட்கின் (Gotkin), டானென்பாம் (Tannenbaum, 1959) இவர்களின் நூல்களை ஆய்ந்தால், பல மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகள் தங்கள் சிறந்த ஆற்றலை உயர்ந்த நிலைகள் பெறப் பயன்படுத்துவதில்லை என்பது தெளிவாகிறது. இதற்குப் பல்வேறு காரணங்கள் உள: சில குழந்தைகள் நிச்சயமாகச் சலிப்படைகிறார்கள்; சிலருக்கு மோசமான செயற் பழக் கங்கள் உள; சிலர் மனவெழுச்சிப் பிரச்சினைகளால் தயங்கு கிறார்கள். இவற்றுடன் ஒரு வேளை (ஆனால், இது நன்கு ஆராயப் படவில்லை) கட்டளையிடப்பட்ட (prescribed) கல்வி அளவேயான திட்டம் தங்கள் சொந்த நோக்கில் பயனற்றதெனப் பலர் நன வுடனோ நனவின்றியோ உணருதலும் காரணமாகலாம்.

மீத்திறனுக்கும் கல்வி அளவேயான சாதனைக்கும் உள்ள தொடர்பை மதிப்பிட முயலும்போது, தனிப்பட்ட மாணவனின் பழக்கங்களையும் மனப்பான்மைகளையும் மட்டும் கவனிக்காது, அவன் குழுவில் நிலவும் கருத்து நிலையையும், புலமைபற்றிப் பிற குழந்தைகளின் மனப்பான்மைகளையும் கவனித்தல்வேண்டும். தொடக்கப்பள்ளி நிலைகளில் இருந்து உயர்தரப்பள்ளிக்குச் செல்லுங்கால், உடன் படிக்கும் மாணவர்களைவிட ஆசிரியர்களாலேயே உயர்ந்த கல்வி அளவேயான சாதனை முக்கியமாகக் கருதப்படுகிறது. டானென்பாம் 1959-ல் நடத்திய ஆராய்ச்சிகள் உயர்தரப்பள்ளி நிலையில் இருந்த மாணவர்கள் கற்பதில் உழைப்புக்கு அளித்த மதிப்புகளைப்பற்றிக் கவர்ச்சியான முடிவுகளைத் தருகிறது. மீத்திறம், உழைப்பு, உடற்பயிற்சியில் பங்கு இவற்றின் பல சேர்க்கைகளுள்ள கற்பனையான (hypothetical) உயர்தரப்பள்ளி மாணவர்கள்பற்றிய தங்கள் மனப்பான்மைகளைப் பதிவு செய்யுமாறு டானென்பாம் என்பவர் பதினொன்ரும் நிலையிலுள்ள 615 மாணவர்களைக் (305 சிறுவர்கள், 310 சிறுமியர்கள்) கேட்டார். 23ஆம் அட்டவணையில் அந்த மதிப்பீடுகள் கொடுக்கப்பட்டுள.

23ஆம் அட்டவணையில் காணக்கூடியபடி, உடற்பயிற்சியுள்ளவன் என வர்ணிக்கப்படும் மாணவன், உடற்பயிற்சியற்றவன் என வர்ணிக்கப்படும் மாணவனைவிட ஒரேமாதிரியாக அதிக மதிப்பெண் பெற்றான். புத்தி கூர்மைமட்டுமே தீர்மானிக்கும் காரணி ஆகவில்லை. ஏனெனில், மீத்திறம்பெற்ற, படிப்பில் உழைப்பாளியான உடற்பயிற்சி பெருதவன் எனக் கருதப்பட்டவனுக்கு மிகத் தாழ்ந்த இடம் அளிக்கப்பட்டாலும், மிக உயர்ந்த இடம் மீத்திறம்பெற்ற படிப்பில் உழைப்பாளியல்லாத உடற்பயிற்சி பெற்றவனுக்கே அளிக்கப்பட்டது. மீத்திறம்பெற்ற அல்லது சராசரியான படிப்பில் உழைப்பில்லாத உடற்பயிற்சியுடையவன், மீத்திறம்பெற்ற அல்லது சராசரியானபடிப்பில், உழைப்பாளியைவிடச் சிறந்தவனுகக் கருதப்பட்டான். சிறுவர்கள், சிறுமியர்கள் இருவருமே இந்த ஆராய்ச்சியில் உடற்பயிற்சியில்லாதவரைவிட உடற்பயிற்சியுள்ளவருக்கே அதிக மதிப்பு அளித்தனர். இங்ஙனமே, பல்வேறு சமுதாயங்களிலுள்ள இளைஞர்களும், உயர்ந்த நுண்ணறிவுள்ள, தாழ்ந்த நுண்ணறிவுள்ள மாணவர்களும், கல்விநிலையில் உயர்ந்தபடியிலுள்ள பெற்றேர்களையுடைய மாணவர்களும், கல்வியில் தாழ்ந்தபடியிலுள்ள பெற்றேர்களையுடைய மாணவர்களும் மதித்தனர்; டானென்பாமும் அவர் துணையாளர்களும் சிறு குழந்தைகள்பற்றி நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றின் முதல் முடிவுகளில் பின்வருவதைக் கண்டனர்: உயர்தரப் பள்ளிநிலை மாணவர்களைவிடத் தொடக்கப்பள்ளிநிலை மாணவர்கள்தாம் தம்முடன் படிப்போர்களுள் படிப்பில் உழைப்

புள்ளவனுக்கு அதிக மதிப்பு அளிக்கின்றனர்; ஆனால், 23ஆம் அட்டவணையின் முடிவுகள், அவன் இம் மதிப்பைத் தொடர்ந்து உயர்தரப்பள்ளி நிலையில் பெறுவான் என நினைக்க முடியாது என்று குறிப்பிடுகின்றன.

அட்டவணை 23. *கற்பனையான எட்டு மாணவர்களுடைய சமூக ஏற்புபற்றி, 615 பதினொன்ரும் நிலையிலுள்ளவர்களின் சராசரி மதிப்பீடுகள்.*[1]

கற்பனையான மாணவர்கள்.	சராசரி மதிப்பு.	ஏற்பில் வரிசை
மீத்திறமுள்ள-உழைப்பற்ற-உடற்பயிற்சியுள்ள	28·35	1
சராசரியான-உழைப்பற்ற-உடற்பயிற்சியுள்ள	26·11	2
சராசரியான உழைப்புள்ள-உடற்பயிற்சியுள்ள	24·20	3
மீத்திறமுள்ள-உழைப்புள்ள-உடற்பயிற்சியுள்ள	23·75	4
மீத்திறமுள்ள-உழைப்பற்ற-உடற்பயிற்சியற்ற	11·78	5
சராசரியான-உழைப்பற்ற-உடற்பயிற்சியற்ற	10·65	6
சராசரியான-உழைப்புள்ள-உடற்பயிற்சியற்ற	8·44	7
மீத்திறமுள்ள-உழைப்புள்ள-உடற்பயிற்சியற்ற	2·20	8

டானென்பாம் கண்ட முடிவுகளின்படி, உழைப்பாளியான உயர்தரப்பள்ளி மாணவனின் ஒருபடி வார்ப்பெண்ணம் உதவியளிக்கக்கூடியதாக இல்லை. இது பல வினாக்களை எழுப்புகிறது.

உயர்தரப்பள்ளி மாணவர்கள் உழைக்கும் உடன் மாணவன் ஒருவனைக் கண்டு பொறாமைகொள்கிருர்களா? மூத்தோர் மக்கள் தொகையில் உள்ளோரின் மனப்பான்மைகளை அவர்கள் பிரதிபலிக்கிருர்களா? வேலையில் முனைந்திருப்பவனுக்குக் குறைவான மதிப்பை அளிப்பதால், பள்ளியைப்பற்றி மோகம் கொள்ளாது பள்ளி அளிக்கும் கல்விக்கு எதிர்ப்பை வளர்க்கிருர்களா? இக் கேள்விகளுக்கு விடையளிக்க மேலும் ஆராய்ச்சி தேவை. 23ஆம் அட்டவணை முடிவுகளுக்குக் காரணம் எவையாக இருந்தாலும், இவை வேறு ஆராய்ச்சி முடிவுகளின் போக்குக்குப் பொருத்தமுடையவையாகவே இருக்கின்றன. அஃது யாதெனில், தொடக்கப்பள்ளியிலிருந்து உயர்தரப்பள்ளிக்குச் செல்லும்போது

[1] டானென்பாம் என்பவரின், '*மீத்திறம் பெற்ற சராசரியான மாணவர்கள் சம்பந்தமான சொல்சார்ந்த ஒருபடி வார்ப்பெண்ணங்கள்பற்றிய ஆராய்ச்சி*'யிலிருந்து எடுக்கப்பட்டது. வெளியிடப்படாதது. கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம், ஆசிரியர் கல்லூரி (A Study of Verbal Stereotypes Associated with Brilliant and Average Students, 1959. Unpublished Ph.D. Dissertation, Teachers College, Columbia University. Reproduced by permission).

சிறுர்கள் கல்வி அளவேயான திட்டத்தைப்பற்றி ஊக்கம் குன்றியவர்களாக இருக்கிருர்கள்.

அறிவுக் கூர்மையும் வெளியிடப்படாத ஆளுமை சார்ந்த பிரச்சினைகளும்

தங்கள் உயர்ந்த நுண்ணறிவு காரணமாக, ஓரளவு மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகள் தங்கள் சொந்தப் பிரச்சினைகளைத் தங்கள் ஆசிரியர்களிடமிருந்து மறைத்துவைக்கிருர்கள். அவர்களில் பலர் நடுத்தர அல்லது உயர்ந்த சமூகப் பொருளாதாரப் பின்னணியிலிருந்து வருகின்றனர். இப் பின்னணியிலுள்ள குழந்தைகள் தாழ்ந்த சமூகப் பொருளாதார நிலையிலிருந்துவரும் குழந்தைகளை விட மனவெழுச்சித் துலங்கல்களைக் குறைவாகவே வெளியிடுவார்கள். 150-லிருந்து 180 வரையிலுள்ள நு. ஈ. பெற்ற 100 குழந்தைகள்பற்றிய ஆராய்ச்சியில், கல்லகர் (Gallagher), கிரௌடர் (Crowder, 1957) இவ்விருவர்களும் நூற்றுக்கு இருபது பேர்களுக்கு ஆளுமை இடர்ப்பாடுகளை உண்டாக்கக்கூடிய மனவெழுச்சிப் பிரச்சினைகள் இருந்தனவென்றும், ஆனுல், இம் மாணவர்கள் இவற்றைத் தம் 'ஆசிரியர்'களுக்கு எரிச்சல் ஊட்டும்படி மேலுக்குக் கொண்டுவரவில்லையென்ருே, ஆசிரியர் தங்களை மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாடு பெருதவர்கள் என்ருே வெளிப்படையாகக் கருத இடம் அளிக்காதபடி நடந்துகொண்டனர் என்றும் அறிவிக்கிருர்கள்.

சராசரி அல்லது அதற்குக் குறைவான நுண்ணறிவை உடைய மாணவர்களைவிடத் தம்முடன் படிப்போரால் மீத்திறம் பெற்றவர்கள் குழுவே மிகவும் விரும்பப்படுகிருர்கள் [மில்லர், 1956; கல்லகர் (Gallagher), கிரௌடர், 1947]. எனினும், கல்லகரும் கிரௌடரும், குறிப்பிடத்தக்கச் சிறுபான்மையோர் தங்கள் சமூகத் தொடர்புகளில் இடர்ப்பாடுடையவர்களாக இருந்தனர் என்று கண்டார்கள்.

மீத்திறம் பெற்றமையும் 'தான்'பற்றிய மனப்பான்மைகளும்

மூளை மிகவும் சிறந்த நிலைமுதல் ஆனதால், மீத்திறம் பெற்ற குழந்தை தன்னைப்பற்றி உள்ளதை உள்ளபடி அறிதலை வளர்க்கவும், தன்னுடைய மதிப்பைப்பற்றி ஆரோக்கிய மனப்பான்மை கொள்ளவும் அதிக வாய்ப்பு இருக்கிறது; சராசரிக் குழந்தை ஒன்றைவிடப் பள்ளியில் வெற்றியும் புகழும் பெறுவான். பிறருடன் போட்டியில் அவனுக்கு நல்ல வாய்ப்பு இருக்கிறது. அவனுடைய குடும்பமும் உயர்ந்த அல்லது நடுத்தரச் சமூகப்

பொருளாதார நிலையில் இருக்கக்கூடுமாகையால் தாழ்ந்த குடிப் பிறந்தோன் என்னும் மானக்கேட்டைத் தவிர்க்கிருன் (இதற்குப் பல விலக்குகள் உள என்பதை மறக்கலாகாது). விஷயங்களைப் பற்றிச் சிந்தனையுடன் நோக்கவும், திட்டமிடவும், மடத்தனமான செயல்களின் தண்டனைகளைத் தவிர்க்கவும், மீத்திறப் பேறுபெருத வர்களைவிட அவனுக்கு உள்ளார்ந்த திறமை உண்டு. கொள்கை முறையிலும் அவன் தன்னுடைய சிறந்த நுண் ணறிவைக்கொண்டு, அச்சம், சினம், தீராத் துயரம் இவற்றில் அவனை எடுத்துச் செல்லும் இடர்ப்பாடான நிலைமைகளைச் சமாளிக்க அவனுல் இயலும். மேலும், ஒழுக்கப் பிரச்சினைகளை (அறிவு சார்ந்த நிலையிலாவது) எதிர்க்கும் மேலான ஆற்றல் அவனுடைய நடத்தையைப்பற்றிய நியாயமான நோக்கம் கொள்ளவும், பகுத்தறிவுக்கு ஒவ்வாத குற்ற உணர்ச்சியின் சுமையை அகற்றவும் உதவும்.

எனினும், உண்மையில் சிறந்த நுண்ணறிவு, உள்ளொளி யையோ ஆரோக்கியமான தன்மதிப்பையோ அளித்தே தீரும் என்ற உறுதி அளிக்கிறதில்லை. மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாட்டுச் சோதனையில் சராசரிக்குக் கீழ்ப்பட்ட குழந்தைகளைவிட மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகள் உயர்ந்த இடம் சாதாரணமாகப் பெற்ருலும், தங்கள் சொந்த மதிப்பீட்டில் அவர்கள் எப்போதும் தவருமல் உயர்ந்த இடம் கொள்கிருர்கள் என்று காணப்படவில்லை. கீழ்நிலை உயர்தரப்பள்ளி மாணவர்கள்பற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்றில், அவர்கள் தங்களைத் தன்னேற்புச்சார்ந்த ஒரு நீண்ட அளவு கோலில் மதிப்பிடும்போது, இவற்றுக்கும் அவர்கள் பள்ளிச் சாதனைக்கும் இணைப்பு பூஜ்யமாக இருந்தது (ஸ்பிவக்-Spivack, 1956). உயர்ந்த மதிப்பெண்கள்பெற்ற மீத்திறமுள்ள பல குழந்தைகள் தங்கள் சொந்த மதிப்பீட்டில் தாழ்ந்த மதிப் பீட்டையே கொடுத்துக்கொண்டனர் என்பது இதன் கருத் தாகும். மீத்திறம் பெற்றிருத்தலால் பல நற்பயன்கள் இருந்தாலும், முக்கியமாக, மனவெழுச்சித் துறை, சமூகத் துறை இவற்றில் இடர்ப்பாடுகளும் உள.

கூரிய மனம் தன் அறிவுக்கோ, தன் ஏமாற்றலுக்கோ கருவி யாகப் பயன்படக்கூடும். மீத்திறமுள்ளவன் கவலையுற்றவனுக இருந்தால், அவன் தன் கவலையை நுண்ணறிவால் மழுங்கச் செய்யவோ கவலையிலிருந்து தப்பிக்கவோ முயற்சி செய்யலாம். மீத்திறமுள்ள அறிவியலார்கள்கூடத் தங்கள் வாழ்க்கையின் பல பிரச்சினைகளைத் தீர்ப்பதில்விட அவற்றைத் தவிர்க்கத் தங்கள் நுண்ணறிவைப் பயன்படுத்தக்கூடும்.

அவனுடைய மீத்திறன் காரணம்பற்றிப் பிறர் அவனிடம் பொருமை கொண்டாலும், அவன் கிடைகொள்ளாமல் இருந்

தாலும், நிறைவுபெருத தேவைகளைக் கோரினாலும், அல்லது வேறொரு குழந்தை அசட்டை செய்யும் அவமதிப்புகளை அவன் உணர்ந்தாலும், இன்னோர் இளைஞன் காணாத அபாயம் நேரக் கூடுமென்று அவன் கண்டாலும், அவன் பிறரால் ஏற்கப்படாது இருக்கலாம். மீத்திறமுள்ளவன் பிற குழந்தைகளுக்குப் புரியாத சொற்களைக் கையாண்டாலும், அவர்கள் பங்கெடுக்க முடியாத அக்கறைகளைப் பின்பற்றினாலும், அவர்கள் அவனை விலக்கவுங் கூடும். அவனுடைய சிறந்த நுண்ணறிவால் ஆசிரியர் அச்சுறுத்தப்படுவதாக உணர்ந்தாலோ, அவர் அதிகாரத்துக்கு அவனுடைய கொட்டாவிகளும் சலிப்பும் அவமான நடத்தைகளாகவும் அவர் கண்டாலும், அவன் ஆசிரியராலும் அவன் விலக்கப்பட ஏது உண்டாகும். வளர்ச்சியுடன் தொடர்புடைய பல உரிமைகளும் பரிசுகளும் மனநிலை வயதுடன் இணைக்கப் படுவதால், அவன் பல தொந்தரவான தடைகளுக்கு உள்ளாக வேண்டிவரலாம். தன் வயதுக் குழுவினருடன் தங்கினால், அவன் ஒரு பொருந்தான் (misfit) ஆவான்; ஆனால், மனநிலை வயதில் ஒத்த, பெரியவும் வலுமையுள்ளவுமான குழந்தைகளுடன் (அல்லது மூத்தோர்களுடன்) சேர்ந்தால், அவன் மிகப் பொருந் தான் ஆகக் கூடும்.

சிறந்த சாதனையுடன் கூடிச்செல்லும் நல்ல தன்மதிப்பைத் துய்க்க, மீத்திறமுள்ள குழந்தைக்குப் பல வாய்ப்புகள் இருந் தாலும், அவனுடைய குறைபாடுகளை நினைவுகூரச் செய்யும் (துன்புறுத்தலுடன்) பல சூழல்களையும்கூட அவன் எதிர்க்க வேண்டிவரும். இத்தகைய நினைவுகூர்தல்கள் மீத்திறமுள்ள குழந்தை சாதாரணமாக அவன் வளர்ச்சியில் சமமற்றவனாக இருத்தலிலிருந்து ஓரளவு எழுகின்றன. நுண்ணறிவுக்கும் உடலின் பருமனுக்கும் இடையே உள்ள இணைப்பு உடம்பாட்டு வகையாகும். ஆனால், அது குறைவானது; நுண்ணறிவுக்கும் உடற் பயிற்சித் திறனுக்கு இடையே உள்ள இணைப்புக்கும் குறைவானதுதான்; அங்ஙனமே, மனத்திறனுக்கும் மக்கள் விருப்பத் துக்கும் இடையே உள்ள இணைப்புமாகும்.

மீத்திறம்பற்றிய உணர்வு

சில மீத்திறம் பெற்றவர்களின் அனுபவத்திலுள்ள தவறான எண்ணங்களில் ஒன்று, தாங்கள் முட்டாள்கள் என அவர்கள் தங்களைக் கருதுவது ஆகும். இத்தகைய தன்மதிப்பீடு அவர்களைப் பிறர் மதிப்பிடும் வகையிலிருந்து எழலாம், அல்லது தாங்கள் முன்மாதிரியாக வைத்துக்கொள்ளும் தரங்களின் நிலைக்குத் தாங்கள் செல்ல முடியாமையிலிருந்து எழலாம். கல்லூரியிலிருந்து அதிக முயற்சியின்றியே பல நற்பெயர்களுடன்

பட்டம்பெற்ற ஒருவனை, நீ மீத்திறம்பெற்ற குழந்தையாக இருந்திருக்கவேண்டும், அது உனக்குத் தெரிந்ததா? என்று கேட்டபோது, அவன் கூறினான்: 'இல்லை எனக்குத் தெரியாது; என்னுடைய அறிக்கைத் தாளில், முக்கியமாக நடத்தையில், என் சாதனை என் தகப்பனார் சாதனைக்கு ஏற்ப ஒருநாளும் இருந்ததில்லை'. பள்ளியில் ஓர் இளைஞன் பிற மீத்திறமுள்ளவர் குழு ஒன்றில் இருந்தால், தன்னை மதிப்பிடுவதில் அவன் அவர்களை அளவுகோலாகக் கொள்வான். அப்போது, அக்குழுவின் மிகத் திறமைசாலிகளுடன் ஒப்பிட்டுப் பார்க்கும்போது, அவன் எங்ஙனம் இருக்கவேண்டுமோ அதற்குக் குறைவாகத்தான் இருப்பதாக அவன் எண்ணுவான். மீத்திறக் குழுவில் உள்ள மீத்திறச் சிறுவன் தன் ஆசிரியரின் தரங்களுக்கு எழாமல் இருக்கலாம். (இந் நூலாசிரியர் மீத்திறம்பெற்ற பல கல்லூரி மாணவர்களைப்பற்றி அவர்கள் ஆசிரியர் தயாரித்த மதிப்பீடுகளைப் படிக்கும்போது 'சாதாரண மன ஆற்றல் பெற்ற' என்று ஒரு பெண்ணைப்பற்றிக் குறித்திருந்ததாகக் கண்டார். உடன்-படிப்போர்களுடன் ஒப்பிடுங்கால், அவள் தலைசிறந்தவள் அன்று; ஆனால், மொத்த மக்கள் தொகுதியிலுள்ள பெண்களோடு ஒப்பிடுங்கால் அவள் மிகச் சிறந்த மன ஆற்றல் பெற்றவளே.)

'இளமையின் நம்பிக்கையளிக்கும் செய்தி'

டர்மனும் அவர் துணையாளர்களும் நடத்திய முன்மாதிரியான ஆராய்ச்சி ஒன்றில், முதலில் சிறு குழந்தைகளாக ஆராயப்பெற்ற ஆயிரம் மீத்திறம் பெற்றவர்களின் வாழ்க்கைப்போக்குகள் முதிர்ந்தோர் பிராயம்வரை தொடர்ந்து ஆராயப்பட்டன [டர்மன், 1925; டர்மனும் ஓடனும் (Oden,) 1940, 1959]. அவர்களுள் அநேகமாகச் சிறுவர்களுள் 90 சதவீதமும், சிறுமியர்களுள் 85 சதவீதமும் கல்லூரிகளில் படித்தவர்கள். சராசரியாக இந்த மீத்திறம்பெற்றவர்கள் கிட்டத்தட்டத் தங்கள் உடன்-படிப்போர்களைக் காட்டிலும் இரண்டு ஆண்டுகள் இளையவர்களானாலும், அவர்களில்மூன்று பங்கு நற்பெயர்களுடன் பட்டம்பெற்றனர். சிறுவர்களில் ஐந்தில் இருவரும், சிறுமிகளில் ஐந்தில் ஒருத்தியும், தங்கள் செலவில் பாதியோ, அதற்குமேலோ பட்டம்பெறுக் கீழ்வகுப்புக் கல்லூரி மாணவர்களாகச் சம்பாதித்தார்கள்.

பயிற்சியை முடித்து வேலை பார்க்கத் தகுதியுடையவர்களாக வகைப்படுத்தக் கூடியவர்களுள் 1936-ல், அந்தக் காலம் வேலையின்மை மிகுந்த காலமாக இருந்தும், ஒரு சதவீதமே வேலையில்லாமல் இருந்தனர். இந்தக் குழுவின் ஒழுக்கப் பதிவும், 'பெரும்பாலோருடையதற்கு மிகவும்

மேலானதாகக் காணப்பட்டது. சிறுவர்களில் பாதிப்பேர்க ளாவது, 1936-ல் மேன்மையான எதிர்காலத்தைத் தோற்று விக்கும் தொழில்களில் அமர்ந்திருந்தனர்; அவர்களுள் பலர் ஏற்கெனவே, தேசத்திலும் சர்வதேசத்திலும் பெயர் பெற்றவர் களாக இருந்தனர்.

இத்தகைய சிறுவர்களுள், பெரும்பான்மையோர் கல்லூரியில் சிறந்த பதிவுகள் ஏற்படுத்தினர்; சிலர் ஏற்படுத்தவில்லை. நன்ருகச் செய்யாதவர்களுள் குறைவான கல்லூரிப் பதிவுகள் திறமைக் குறைவால் ஏற்பட்டவை அன்று; ஆனல், அக்கறை குறைவு, பலவகை பொருத்தப்பாடின்மை, வேறு இயக்கங்களில் இருந்த ஊக்கத்தால் வேண்டுமென்றே கல்லூரிப் படிப்பைப் புறக்கணித்தல் போன்ற வேறு பல காரணங்கள்பற்றியவை. கல்லூரிக்குமுன் நல்ல மதிப்பெண்கள் பெறுவதற்கு அதிக உழைப்பு வேண்டாததால், கல்லூரியில் நன்ருகச் செய்யாதவர் களுள் பலர் கல்லூரிப் படிப்புக்குத் தேவையான உழைப்பைக் குறைவாக மதிப்பிட்டதன் காரணமாக அதிகமாக உழைக்க வில்லை போலும்.

டர்மனின் ஆராய்ச்சி முடிவுகளுள், கவர்ச்சிகரமான ஒன்று யாதெனில், 140 அல்லது 150-க்கு மேற்பட்ட நு. ஈ. முதிர்ந்த பருவத்தின் முதலாண்டுகளில் அதிக சாதனைக்கு உதவுவது இல்லை என்பதாகும். இந்த நிலைக்குமேல், முதிர்ந்தோர் வெற்றி, சமூகப் பொருத்தப்பாடு, மனவெழுச்சிநிலை மாருமை, சாதனையில் ஆர்வம் போன்றவற்ருல் தீர்மானிக்கப்படுகிறது. இதிலிருந்து, 150 நு. ஈ. உடையவர்கள் சாதனை ஆற்றலும், 150-க்கு மேற் பட்ட நு. ஈவையுடைய ஆற்றலும் சமமே என்று ஆராய்ச்சி யாளர்கள் கூறுவதாக எண்ணிவிடலாகாது. ஆனல், டர்மனும் ஓடனும், உயர்ந்த திறன்களை எங்ஙனம் நன்கு பயன்படுத்தக் கூடும் என்பதை நாம் இதுகாறும் கற்கவில்லையென்றும், மிகவும் மீத்திறம்பெற்றவர்களின் ஆளுமை வளர்ச்சிக்கு நன்கு வழி காட்ட நாம் கற்கவில்லையென்றும் கூறுகிருர்கள் என்றே கருத வேண்டும்.

1942-ல் ஹாலிங்வொர்த் என்பவர் 180-ம் அதற்கு மேற்பட்டுமுள்ள மிக மீத்திறம்பெற்றவர்களைப்பற்றி ஆராய்ந்தார். ஓர் ஆளாக, ஒருவனின் சாதனையும் சிறப்பும் அவனுடைய நுண் ணறிவைமட்டும் சார்ந்தது அன்று என்று கண்டார். கோபுரம் போல் உயர்ந்த நுண்ணறிவுடைய ஒருவன், கண்ணைக்கவரும் அருஞ்செயல்களை ஆற்றலாம்; ஆனுலும், நல்ல சமநிலை பெற்ற ஆளுமைப் பண்புகள் இல்லாமையால், தனியாளாகத் தன் வரையிலுள்ள சாதனைகளிலும், சமூகத்தின் அங்கத்தினருக

சமூகத்துக்கு அவன் புரியும் தொண்டிலும் இடைத்தரமானவனு கவே இருக்கலாம்.

டர்மனும் அவர் துணையாளர்களும் முதலில் குழந்தைகளாக இருந்த மீத்திறம் பெற்றவர்களை முதலில் ஆராய்ந்தார்கள். பின்னர், டர்மனும் ஓடனும் (Oden) மீத்திறம்பெற்றவர்களின் நடுவாழ்க்கையில் (40ஆம் பிராயத்திலிருந்து 50ஆம் பிராயம் வரை) ஆராய்ந்தனர். மிகச் சிறந்த குழந்தைகளில், சிலர் தவிர, ஏனையோர் மிகச்சிறந்த மூத்தோர்களாகவே இருந்தனர்; அறிவு ஆற்றலிலும், பள்ளித் தேர்ச்சிகளிலும், தொழில் சாதனை களிலும் சராசரியை மிகப் பெருமளவு அவர்கள் மீறினர்; உடல் நலத்திலும் சராசரியை மீறிச் சென்றனர்; அவர்களின் இறப்பு வீதமும் சராசரிக்குக் குறைவாகவே இருந்தது. பொதுமக்கள் தொகுதியில் இருந்தவர்களில்விட, ஒரு சிறு வீதத்தினர் குற்ற வாளிகளாகவும், குடிகாரர்களாகவும் இருந்தனர். எனினும், அவர்கள் இதைத் தவிர, பொதுமக்கள் தொகுதியிலிருந்து சொந்த இடர்ப்பாடுகளுக்கு உள்ளானதில் அதிக வேற்றுமை காண்பிக்கவில்லை.

மீத்திறம் பெற்றவர்கள் தங்களைப்பற்றியும், பிறர் மீத்திறம் பெற்ற மற்றவர்களைப்பற்றியும் வழங்கிய செய்திகளைக்கொண்டு அவர்கள் மூன்று வகைகளாகப் பிரிக்கப்பெற்றனர்:

1. **'மனநிறைவுதரும் பொருத்தப்பாடு.'** முக்கியமான அம்சங் களில் இயல்பானவர்; முற்றும் மனநிறைவு பெற்றவரோ, இடர்ப் பாடுகளே இல்லாதவரோ அல்லர்; ஆனால், வாழ்க்கைப் பிரச் சினைகள் எழுங்கால் சமாளிக்கும் திறமையுள்ளவர். இந்தக் குழுவினர் நெருக்கல்களுக்கும் சமூகத்தரங்களுக்கும் இசைவான விருப்பங்கள், மனவெழுச்சிகள், அக்கறைகள் இவற்றை உடையவர்; ஆண்களுள் 68·8 சதவீதமும் பெண்களுள் 65·9 சதவீதமும் இந்த வகையைச் சார்ந்தவர் ஆவர்.

2. **'சிறிதளவுக்குப் பொருந்தப்பாடின்மை.'** இந்த வகையில் தகுதி யின்மை சார்ந்த அதிக உணர்ச்சிகள் அல்லது தாழ்வு உணர்ச்சி, நரம்புச் சோர்வு, இலேசான கவலை நரம்புப் பிணி (anxiety neurosis) போன்றவற்றை உடையவர் சேர்ந்தவர் ஆவர். இவர்களுக்கு நிச்சயமாகப் பிரச்சினைகள் இருந்தன; ஆனால், 'குறிப்பிடத்தக்க அளவுக்குச் சமூக வாழ்க்கையோ, தனியாள் வாழ்க்கையோ, சாதனையோ, குறுக்கீடுபெறுமல்' சமாளிக்கும் திறமைவாய்ந்தவராக இருந்தனர். குறிப்பிடத் தக்கவகையில் இயல்முரணிய அல்லது திடீரென்று மனம் மாறும் நடத்தையுடையவர்கள்; ஆனால், மோசமான நரம்புப் பிணிப் போக்குச் சான்று அளிக்காதவர்கள், இவர்கள் இக் குழு

வில் அடங்கியவர் ஆவர். மீத்திறம் பெற்றவர்களுள் ஐந்தில் ஒரு பங்கினர் சிறிதளவு பொருத்தப்பாடில்லாத வகையைச் சார்ந்த இந்த இனத்தைச் சேர்ந்தவர் (ஆண்களில் 22·3 சதவீதமும் பெண்களில் 25·1 சதவீதமும்).

3. 'பெருமளவுக்குப் பொருந்தப்பாடின்மை.' இவர்கள் மோசமான பொருத்தப்பாட்டு நிலைமையில் உள்ளவராகத் தீர்மானிக்கப் பட்டவர்கள்: (அ) குறிப்பிடத்தக்க கவலை அறிகுறிகள், உள்ளச் சோர்வு, ஆளுமைப் பொருத்தப்பாடின்மை, அல்லது உளநோய் ஆளுமை (psychopathic personality), நரம்பு ஓய்வு(nervous breakdown) போன்றவற்றைக் காண்பிப்பவர்; ஆனால், இவர்கள் நிலை மருத்துவச்சாலைக்குப் போகும்படி அவ்வளவு மோசமான நிலையில் இல்லாதவர். (ஆ) ஏதோ ஒரு சமயத்தில் 'மன மருத்துவச்சாலைக் குப் போகவேண்டிய முறையில் மனமுறிவு முற்றும் ஏற்பட்டவர்'. மீத்திறம் பெற்ற ஆண்களில் 8·9 சதவீதமும் பெண்களில் 9 சதவீதமும் நடுவாழ்க்கையில் இந்தப் பெருமளவுக்குப் பொருத் தப்பாடின்மை நிலைக்குழுவில் இருந்தனர் (சுமார் 2/3 '3அ' பிரி விலும், 1/3 '3 ஆ' பிரிவிலும் இருந்தனர்).

சாதாரணமல்லாத உயர்ந்த நுண்ணறிவு ஆற்றல், ஒரு வனுடைய சொந்த வாழ்க்கையின் நெருங்கிய ஆளுமை அம் சங்களின் அவப்பேறுகளிலிருந்து காப்பதைவிட, உலக மக்கள் நோக்கில் முக்கிய சாதனைகள் இயற்றவும் வெற்றி பெறவும் அவனுக்குக் காப்புறுதி அளிக்கிறது என்பதை மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகள்சார்ந்த சிறந்த ஆராய்ச்சியின் முடிவுகள் குறிக்கின்றன.

டர்மனும் அவர் துணையார்களும் கூறும் மீத்திறம்பெற்ற குழந்தைகளின் கதை கவர்ச்சிகரமானது; ஆனால், பல வினாக்களுக்கு விடை அளிக்காது விட்டுவிடுகிறது. முதலில் இருந்தே, இந்த ஆராய்ச்சி வெளிப்படையான சாதனைகளிலும் வெளிப்படையான மனப்பான்மைகளிலும் அளவைகளை, மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகள் குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து முதிர்பருவம் செல்லும்வரை தங்களைப்பற்றி அவர்கள் கொண்டுள்ள கருத் துகள் மனப்பான்மைகள் இவற்றைப்பற்றிய மிகுந்த கவனத் துடன் சேர்த்து இருந்தால், மனித வளர்ச்சியைப் புரிந்து கொள்வதற்கு இந்த ஆராய்ச்சி அதிக உதவி புரியும்.

மீத்திறம்பெற்றவர்களின் கல்வி

மீத்திறமுள்ள குழந்தைகள் தங்கள் திறமைகளைப் பயன் படுத்துவதில் தகுவழி காணும் ஆற்றல் மிக்கவராக இருந்தாலும், தங்களுடைய உள்ளார்ந்த சக்திகள் அனைத்தையும் வெளிப்

படுத்தும் சூழ்நிலையைத் தாங்களே ஆக்க இயலாது. 140 நு. ஈ. உள்ள குழந்தைகள் தொடக்கப்பள்ளியில் தங்கள் நேரத்தில் பாதியையும், 170 நு. ஈ. உள்ளவர்கள் அநேகமாக முழு நேரத்தையும் வீணுக்குகிருர்கள் என்று ஹாலிங்வொர்த் மதிப்பிட்டிருக்கிருர்.

ஹாலிங்வொர்த் (1939) ஒரு சிறுமியின் சாதனையைப் பற்றிப் பின்வருமாறு கூறுகிருர்: தன் அன்னை செய்யவேண்டிய சலவை வேலை அதிகமாக்கப்பட்டது என்பதுதான் கண் கண்ட முடிவு; ஏனெனில், அச்சிறுமியை வேலைவாங்கும்பொருட்டு மற்றக் குழந்தைகள் பாடங்களைப் படிக்கும்போது, அவள் ஆசிரியை கரும்பலகைகளையும் துடைக்கும் கருவிகளையும் துப் புரவு செய்ய அச் சிறுமியை ஏவினுர்.

ஹாலிங்வொர்த் 165 நு. ஈ. உடைய தொல்லைதரும் பையனுகக் கருதப்பட்ட பத்தாண்டுச் சிறுவன் ஒருவனைப்பற்றி யும் கூறுகிருர்: 'பள்ளி வேலையில் அக்கறை இல்லை. மிகவும் துடுக்கானவன். பொய்யன்'. உண்மையில் அவன் தொல்லை அக்கறைக் குறைவன்று. சிறுவனின் மிக மேலான அறிவை அவன் ஆசிரியர் குற்றமாக நினைத்தார்; முழு வகுப்பின் முன் அவனை 'மட்டந்தட்டினுர்'. தன் தொல்லைகளைத் தன் நண்பன் ஒருவனிடம் அவன் கூறினபோதுதான் அதிக சகிப்புடைய வனுக இருக்கவேண்டுமென்று சொல்லக் கேட்டான். சிறு வனின் மனம் வெறுப்பால் நிறைந்திருந்தது. அப்போது அவனிடம் 'முட்டாள்களால் நேரும் துன்ப அநுபவத்தைப் பொறுத்தல் (to suffar fools) தான் வாழ்க்கையின் முதற் பாடம் என்று நண்பன் சொன்னுன். அவன் காதில் 'துன்ப' (suffer) என்பதுமட்டில் விழுந்தது. அவன் 'ஆமாம், நானும் அதையே தான் சொல்லுகிறேன், அவர்கள் துன்பம் அநுபவிக்கும்படி செய்யுங்கள்' என்று பதில் கொடுத்தான். 'பாறை ஒன்றை அவர்கள்மேல் போட்டு உருட்டுங்கள்' என்ருன். உரையாடல் தொடர்ந்து நடந்தது. முடிவில் அநுபவிக்கவேண்டியது யார் என்பது அவனுக்குப் புரியும்படி விளக்கப்பட்டது. அவனும் துன்பத்தை அநுபவிக்க ஒப்புக்கொண்டான். குழந்தை ஐரோப் பாவின் இடைக்கால சரித்திரத்தைப்பற்றி மிகத் தெரிந்ததுபோல் விவாதிக்கத் தொடங்கிய ஒருசமயத்தில், 'பேராசிரியர்' (Perfesser) என்று அவனைக் கேலி செய்தார்கள். பையனுக்கு வயது பத்து ஆண்டு. நுண்ணறிவு ஈ. வு. 175.

ஹாலிங்வொர்த் என்பவரின் சோதனைக் குழந்தைகள் தொடக்கப்பள்ளித் தேவைகளைச் சாதாரணமாக வேண்டியதில் பாதிகாலத்தில் முடித்துவிட்டு, சராசரிக் குழந்தையோ, சாதாரண மூத்தோரோகூட அறிந்துகொள்ள இயலாத

செயல் திட்டங்களில் (projects) வெகுதூரம் சென்றுவிட்டனர். அறிவுப் பயிற்சித் திட்டம் மீத்திறம்பெற்ற குழந்தையின் தேவைகளின் ஒரு பகுதியையே குறிக்கிறது. அதற்குமேல், தன்பாலும் பிறர்பாலும் நல்ல மனப்பான்மையை வளர்த்துக் கொள்ள வாய்ப்புகளும், சமூக உறுப்பினனாகத் தகுதிபெறு வதில் பயிற்சியும் அவனுக்குத் தேவை.

மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகளுக்குள் ஒடுங்கி நிற்கும் ஆற்றல் களுக்குப் போக்கீடுகள் காணப் பல உபாயங்கள் கையாளப் பட்டுள [டன்லப், 1958, பாஸ்ஸாவ் (Passow), 1958]. அவற்றுள் பின்வருபவை அடங்கியுள்ளன:

1. இளைஞர்களைத் தங்கள் வயதினர்களோடு வைத்துக்கொண்டு அதிக வாய்ப்புகளோ ஒப்படைப்புகளோ அளித்தல். இச் செயல்முறை வளப்படுத்தல் (enrichment) எனப்பெறும். குழந்தை தானே தொடங்குபவன் (self-starter) ஆகில், அதிக வேலை வேட்கையும் உடையவனாகில், இந்த ஏற்பாடு செம்மையாகத் தொழில் புரியும். ஆனால், அதிகப்படி வேலை, தனிப்பட்ட மாணவர் களைக் கவனிப்பதற்கு வேண்டிய ஆற்றலோ நேரமோ இல்லாத ஆசிரியரின் மேற்பார்வையை நாடினால் தடைகள் ஏற்படும்.

2. 'விரைவித்தல்' என்றும் கூறக்கூடிய விரைவான மேல் வகுப்பு மாற்றம். இது சிறுவனைக் கிட்டத்தட்ட தன் மனநிலை வயதில் உள்ளவருடன் இருக்க வாய்ப்பு அளிக்கிறது; ஆனால், அதே சமயத்தில் தன்னைவிடப் பெரியவர்களுடனும், சில வழிகளில் தன்னைவிட சமூகப் பண்புகளிலும் மனவெழுச்சிகளிலும் அதிக முதிர்ச்சியுடையவருடனும் அவனை வைக்கும் தீமைக்கும் இடமளிக்கிறது. மிகவும் மீத்திறம்பெற்றவனானல் தன்னைப் போன்ற மனநிலை வயதுள்ளவர்களோடு விடப்படுவதற்கு குழந்தையை மூன்று நான்கு வகுப்புகளைத்தாவி மேல் வகுப்பில் வைக்கவேண்டும்.

3. முழு நேர அல்லது பாதி நேர அடிப்படையில் தனிப்பட்ட வகுப்புக்கள். இந்தத் திட்டத்தில் மீத்திறமுள்ள குழந்தைகளை ஒரு குழுவாக்கி அவர்களுக்கென்றே தயாரித்த நிகழ்ச்சி நிரல் ஒன்றில் பங்கெடுக்கச் செய்யப்படுகிறது. பெரிய பள்ளி அமைப்பு களில் தனிப்பட்ட ஏற்பாடுகள் செய்ய இயலுமானலும் சிறந்த ஆசிரியர்கள் கிடைக்கக்கூடுமானலுந்தான் இது வெற்றிபெறும்.

ஹாலிங்வொர்த் குறிப்பிட்டுள்ளபடி கல்வி அளவேயான வேலைமட்டும் மீத்திறம்பெற்ற குழந்தைகளுக்குப் போதாது; அவர்களுடைய சமூக வளர்ச்சிக்கும் மனவெழுச்சி வளர்ச்சிக்கும் கவனம் செலுத்தவேண்டும். அத்தகைய திட்டத்தில், வளரும்

குழந்தையின் அறிவு வளர்ச்சியையும் மனவெழுச்சி வளர்ச்சியையும் சமமாக்கிக்கொள்ள உதவக்கூடும் அநுபவங்கள் தேவை. மனிதப் பயன்கள், ஒழுக்க வளர்ச்சி இவற்றுக்கு எவ்வளவு கவனம் செலுத்த இயலுமோ அத்தனை கவனமும் வேண்டும். சாதாரணமான கல்வித் திட்டம் சராசரிக் குழந்தைகளின் கல்வி அளவேயான கற்றலின் முன்னேற்றத்துக்கே இணைந்திருப்பதால், இதை நிறைவேற்றுதல் ஒரு பிரச்சினையும் ஆகும்; அறைகூவலும் ஆகும். இந் நூலாசிரியரின் கருத்துப்படி, மீத்திறன்பெற்ற குழந்தை தன் வளங்களை முழுவதும் வளர்த்துக்கொள்ள உதவும் கல்வித் திட்டத்தைக் கண்டுபிடித்தால், சராசரி அல்லது அதற்குச் சற்றுத் தாழ்வான குழந்தைகளுக்கும் பயன்படக்கூடிய செயல்முறைகளையும் நாம் காணக்கூடும். தங்கள் சாத்தியங்களைப்பெறச் செய்ய உதவும் வழியில் எவ்வளவுக்கெவ்வளவு முன்செல்லுகிறோமோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு, மீத்திறம்பெற்றவர்களுக்கும் சராசரியானவர்களுக்குமுள்ள திட்டங்கள் ஒன்றுபடுமேயொழிய வேறுபடமாட்டா. இது கற்பிக்கும் அளவுபற்றியன்று; ஆனல், முக்கியமான நோக்கையும் அணுகுகையையும்பற்றியது.

சராசரி நு. ஈவைவிடக் குறைவாக உள்ள குழந்தைகள்

சராசரிக்குக் குறைவான மன ஆற்றலுடைய குழந்தைகளின் பரப்பு ஒழுங்காகப் பள்ளிபோவதால் சற்று நலம்பெறக்கூடியவர்களிலிருந்து (இவர்களுக்குச் சில இடையூறுகள் இருக்கக் கூடுமானுலும்) தங்கள் குறைபாடுகள் மிக மோசமாக இருந்து உளவாற்றல் குறைவு என வகைப்படுத்துமளவுக்கு வரக்கூடியவர்கள்வரையில் உளது.

உளவாற்றல் குறைவான தொகுதியில் உயர்நிலையில் இருப்பவர்கள் அடிக்கடி 'மெதுவாகக் கற்பவர்' (slow learners) என்று குறிப்பிடப்படுவர். 1958-ல் ஜான்ஸன் (Johnson) என்பவர் செய்த கணக்கெடுப்பில், சாதாரண வகுப்பு வேலையைச் செய்ய இயலாதவர்களும் சாதாரணமாக வகுப்பு வேலையில் மிக மோசமாக இருப்பவர்களுமான மெதுவாகக் கற்பவரின் சதவீதம், பள்ளி மாணவர்களில் 15-லிருந்து 17வரை இருந்தது. மன ஆற்றலில் பின்தங்கும் குழுவின் மிகத் தாழ்ந்தநிலையில் உள்ளவர்கள் கடந்த காலத்தில் மன ஆற்றல் குறைவுடையவர் (feeble-minded) என வகைப்படுத்தப்பட்டனர். ஒரு வரையறுத்தலின்படி, மன ஆற்றல் குறைவுடையோர் 70 நு. ஈ-க்குக் குறைந்தவர்கள் ஆவர்.

கடுமையான மன ஆற்றல் குறைவால் துன்புறும் குழந்தை 'சமூகத்துக்கும்—முக்கியமாகத் தன் குடும்பத்துக்கும் தனிப்பட்ட

பிரச்சினையை அளிக்கிறான். இத்தகைய குழந்தை இயல்பான நுண்ணறிவுடைய வேறு குழந்தைகள் இருக்கும் குடும்பத்தில் பிறந்தால், இது அடிக்கடி நேருகிறாற்போல், குடும்பத்தில் உள்ளோர் அனைவரும் ஒரு பிரச்சினையைக் காண்கிறார்கள். குற்ற உணர்ச்சிபற்றியோ, இரக்கம் காரணமாகவோ, இரண்டும் பற்றியோ பெற்றோர்கள் அக் குழந்தை சிறுவனாக இருக்கும்போது மருத்துவம் செய்யவும், அவன் பெரியவனாகும் போது அவனைப் பாதுகாக்கவும் பெரிய செலவையும் தொல்லையையும் ஏற்கின்றனர். குடும்பத்தின் முழுச் சூழ்நிலையின் நலம்பற்றி அவனை ஒரு நிறுவனத்தில் சேர்க்கும்படி தூண்டப்பட்டால் வெந்துயர்ப் போராட்டத்துக்கு உள்ளாகிறார்கள். குழந்தை இளைஞனாக இருக்கும்போது, அவன் பெற்றோர் தங்கள் குழந்தை குறையினன் என்று உணரும்போது, ஆனால், ஒப்புக்கொள்ள மறுக்கும்போது கவலையான காலத்தைத் துய்க்க வேண்டியிருக்கிறது. இளைஞன் வயதாக ஆக பல பெற்றோர்கள் அவன் வருங்காலத்தைப்பற்றி வருங்கெடுதியைக் குறித்தும், அவர்கள் இறந்துவிட்டால் துணையற்ற அவனுக்கு யாது நேரிடுமோ என்றும் வருந்துவர். அதே சமயத்தில் அவனுடைய உடன்பிறந்தோர்கள், அடிப்படையான நல்லெண்ணம் உள்ளவர்கள்; ஆனாலும், தங்கள் குடும்பத்துக்கு நேர்ந்துள்ள விசனம்பற்றியோ தங்கள் உரிமையை உடன்பிறந்தவன் ஒருவன் பொருட்டு இழக்கவேண்டியதுபற்றியோ துன்புறலாம். 'மன ஆற்றல் குறைவு' என்னும் சீட்டு மனித இனத்தினுடைய அதிகமாக வருந்தத்தக்க விஷயத்தைக் குறிக்கிறது.

மெதுவாகக் கற்பவர்கள்

சாதாரணமாக, மெதுவாகக் கற்பவர்கள் சாதாரணப் பள்ளியின் தேவைகளுக்குத் தாக்குப்பிடிப்பதில் இடர்ப்படுகிறார்கள்; ஆனால், அவர்களுள் பலர் மனவெழுச்சி, சமூகம், உடல், இயக்கம் இவைசார்ந்த வளர்ச்சியில், முக்கியமாக இயல்பான உள்ளார்ந்த ஆற்றல்கள் (Potentialities) உடையவர்களாக இருப்பர் (ஜான்சன், 1928). சற்று முன்னரோ பின்னரோ, இவ் இளைஞருள் பலர் மனவெழுச்சி இடர்ப்பாடுகளைக் காண்கின்றனர். பள்ளியில் தொந்தரவு தருபவர்களில் (trouble makers) பெரும்வீதம் குறைவான அறிவுடைய குழந்தைகளே. ஆனால், அவர்கள் தொந்தரவு தருதலுக்குக் காரணம் முக்கியமாக அவர்களுடைய தனிப்பட்ட இடர்ப்பாடு நாடும் போக்கு அன்று; ஆனால், பெரும்பாலும் அவர்களிடம் எதிர்பார்க்கும் தேவைகளிலிருந்தே தொந்தரவு எழுகிறது. வழக்கமுறைக் கல்வித் திட்டத்தில் பிற மாணவர்களுடன் சரிசமனாக அவர்கள் தேர்ச்சிபெறவோ அவர்களுடைய ஆற்றல் அனுமதிப்பதைவிட விரைவாகக்

கற்கவோ அல்லது தன்னைவிட்டுப் பிறர் நன்ருகக் கற்பதை உணரும் சூழ்நிலையில் கற்கவோ, மெதுவாகக் கற்பவர்களை நெருக்கினல், அவர்கள் உதவாக்கரை என்ற உணர்ச்சியை அகற்ற இயலாது. பிற குழந்தைகளால் இடித்துரைக்கப்பட்டாலோ, முட்டாள்கள் என்று கருதப்பட்டாலோ, அல்லது பொறுமையற்ற ஆசிரியர்கள் ஏளனத்தால் கசையடி பெற்ருலோ, அவர்கள் முக்கியமாக இடர்ப்பாடுகளுக்கு உள்ளாகிருர்கள். எனினும், தங்கள் திறமையின் வரம்புகளுக்குள்-மற்றக் குழந்தைகளைப்போல்—சாதனையின் சிலிர்ப்பைத் துய்க்கிருர்கள். ஆழ்ந்த துயரங்களைப் பெருவிடில் மற்றெல்லோரையும்போல், ஏற்பையும் அன்பையும்பெற ஆர்வமுள்ளவராவர். மற்ற மனிதர்களைப்போல் அச்சத்தின் கருத்தை அறிவர், சினத்தின் கசப்பைச் சுவைப்பர். அவர்களில் பலர் தனிமையாக இருப்பவர்கள் ஆவர். ஏனெனில், ஒழுங்கான பள்ளி அறையில் மற்றக் குழந்தைகள் தங்கள் கூட்டாளிகளைத் தேர்ந்தெடுக்கும்போது தங்களைப்போன்ற கூர்மையான அறிவுள்ள இணையாளர்களை விட்டுவிட்டு, இவர்களைச் சேர்த்துக்கொள்ளமாட்டார்கள். மெதுவாகக் கற்பவர்கள் பள்ளியில் நன்ருகச் செய்ய இயலாமையை உண்டாக்கிய தங்கள் மரபுநிலையையோ, மோசமான சூழ்நிலையையோ, தாமே தேர்ந்தெடுக்கவில்லை. ஆனுலும், பள்ளி நோக்கிலும், தங்கள் நோக்கிலும் மேல்நிலைக்குச் செல்லத் தவறியது தாங்கள்தான் என்று அவர்கள் உணரக்கூடும்.

மெதுவாகக் கற்பவர்களின் கல்வி

மெதுவாகக் கற்போரின் கல்வித் திட்டத்தின் முக்கியக் குறிக்கோள்கள் அநேகமாக எல்லாக் குழந்தைகளின் கல்வித் திட்டத்தில் நிலவவேண்டியவற்றைப் போலவேதான் அநேகமாக இருக்கும்; அதாவது, கூடியவரையில் இளைஞர்கள் தங்கள் வளங்களைப் பயன்படுத்தவும், தங்களைப்பற்றிய நல்ல மதிப்பைப் பெறும் அளவுக்குத் தங்கள் திறமைகளையும் மனப்பான்மைகளையும் வளர்க்கவும், ஆக்க வாழ்க்கையை வாழக் கற்கவும், சமூகத்தின் பயனுடைய உறுப்பினர்களாக ஆகவும் உதவுவது ஆகும். மனக்குறையினர் கல்வியை விவரிக்கும்போது ஜான்ஸன் முக்கியமாக மூன்று துறைகளைக் குறிப்பிடுகிருர்: (1) சொந்த அல்லது மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாடு, (2) சமூகப் பொருத்தப்பாடு, (3) பொருளாதாரப் பொருத்தப்பாடு. சொந்த வளர்ச்சிக்கும் மனவெழுச்சி வளர்ச்சிக்கும் முதல் இடம் அளிக்கிருர்; ஏனெனில், ஒரு தொழிலிலும் சமூகத் தொடர்புகளிலும் சமூகத் தகுதியைக் குழந்தைகள் பெறவேண்டுமானுல், இது அடிப்படையானது. ஜான்ஸன் கருத்தில், கல்வி நிறை செய்யவேண்டிய அடிப்படையான தேவைகள் யாவை எனில், பயனுள்ள இயக்கங்

களில் மெதுவாகக் கற்போர் பங்கெடுக்கவும், தங்கள் தொகுதியின் நலத்துக்குத் தாங்களும் உதவக்கூடும் உறுப்பினர் என்று உணரவும், தாங்கள் இருக்கும் அளவில் ஏற்கப்படவும் பயனுள்ள இயக்கங்களில் ஈடுபட்டு வெற்றி துய்க்கவும் இவ் வகைகளில் உதவக்கூடும் வாய்ப்புகள் ஆகும். மனக்குறையினரான குழந்தைகள் இத்தகைய தேவைகளை ஒழுங்கான வகுப்பறைச் சூழலில் பெறுவது கடினம், அல்லது இயலாது என்பதுபற்றிப் பல பள்ளிகள் இவர்களுக்காகத் தனி வகுப்புகளை ஏற்படுத்தியுள்ளன.

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

மன ஆற்றல்கள், சாதனைகள், இவைசார்ந்த சோதனைகளின் இயல்பு, முடிவுகள் இவற்றைப் படிக்க விரும்புவோருக்கு ராபர்ட் எல். தார்ன்டைக், எலிஸபெத் ஹேகன் (Robert L. Thorndike and Elizabeth Hagen, 1955) இவர்கள் இயற்றிய 'உளவியலிலும் கல்வியிலும் அளவையும் மதிப்பீடும்' என்னும் நூல் சிபார்சு செய்யப்படுகிறது. வில்லியம் எம். குருக்ஷாங், ஜீ. ஆர்வில் ஜான்சன் (William M. Cruickshank and G. Orvil Johnson, 1958) இவர்கள் பதிப்பித்த 'பொதுநிலை மீறிய குழந்தைகள், இளைஞர்கள் இவர்கள் கல்வி' என்னும் நூலில் பொதுநிலை மீறிய திறமைகள் அல்லது குறைபாடுகளுள்ள குழந்தைகள் இயல்புகள்பற்றியும், இக் குழந்தைகளின் தேவைகளுக்கு ஏற்ப நிறுவப்பட்டுள்ள கல்வித் திட்டங்கள்பற்றிய சிறந்த அத்தியாயங்கள் உள. லெட்டா எஸ். ஹாலிங்வொர்த் (Leta S. Hollingworth) எழுதிய மீத்திறம்பெற்ற குழந்தைகள்—அவர்களின் மரபு நிலையும் சூழ்நிலையும் (Gifted Children: Their Nature and Nurture, 1926) இந்தத் துறையில் முதன் முயற்சியாகும். 'திறமைகளின் பலன் நுகர்வில் ஆதிக்கமுள்ள பண்பாட்டு, சமூக ஆளுமைக் காரணிகள்' என்ற தலைப்புடைய அறிக்கை ஒன்றில் மிரியம் எல். கோல்டுபர்க், லாஸார் ஜீ. காட்கின், ஆப்ரஹாம் ஜே. டான்னன்பாம் (Miriam L. Goldberg, Lassar G. Gotkin and Abraham J. Tannenbaum) இவர்கள் ஆராய்ச்சிகள்பற்றிய சிறந்த தொகுப்பை அளித்துள்ளார்கள். இந் நூலின் இறுதியில் உள்ள நூற்றொகுதியில் லூயி. எம். டர்மன் (Lewis M. Terman) என்பவரின் மீத்திறம்பெற்ற குழந்தைகள், இளைஞர்கள் இவர்கள்பற்றிய நீண்டகால ஆராய்ச்சிகளுக்குக் குறிப்புகள் அளிக்கப்பட்டுள. இவ் வரிசையில் மிக அண்மையில் வந்துள்ள மலர் ஒன்று பின்வருவது ஆகும்: நடு வாழ்க்கையில் மீத்திறத் தொகுதி மிக மேம்பட்ட குழந்தைபற்றிய முப்பத்தைந்து ஆண்டுகள் தொடர்-வேலை-'The Gifted Group at Mid-Life: Thirty-five Years, Follow-up of the Superior Child by Terman and Melita H. Oden, 1959. வெய்ன் டென்னிஸ் (Wayne Dennis, 1951), ஜெரோம் எம். ஸீட்மன் (Jerome M. Seidman, 1958) இவர்கள் பதிப்பித்த தொகுப்பில் பல பகுதிகள் நுண்ணறிவு அளத்தலை விவரிக்கின்றன.

18. ஒழுக்க வளர்ச்சியும் சமயமும்

தொடக்க ஆண்டுகளில் இருந்தே குழந்தைகள் ஒழுக்கப் பயன்கள், பொறுப்புகள் இவற்றின் ஆதிக்கத்துக்கு உட்படுகிருர்கள். எது ஒப்புக்கொள்ளப்படுகிறது; எது ஒப்புக்கொள்ளப் படவில்லை; எது சரி; எது தவறு என்பதுபற்றி நினைவூட்டப் படுகிருர்கள். மொழியைப் புரிந்துகொள்ளும் ஆற்றலை அவர்கள் பெறும்போது, ஏன்? முன்னருங்கூட, 'செய்து தீரவேண்டியவை', 'செய்யவேண்டியவை' என்பவை அவர்கள் எதிரில் அடிக்கடி தோன்றுகின்றன.



ஒரு குழந்தையின் அறநெறித் தொகுதி, இறுதியில், சரி, தவறு இவை பற்றிய அவனுடைய எண்ணங்கள்; அவனுடைய பொறுப்புக்கள், அவன் செய்யவேண்டியவை, செய்யக்கூடாதவை, அவன் எப்படி இருக்கவேண்டும், எப்படி இருக்கக்கூடாது, இவை பற்றிய அவனுடைய திடநம்பிக்கைகள், அவன் எண்ணங்கள், செயல்கள் இவற்றின் தகுதி, தகுதியின்மையைத் தீர்மானிக்கும் மதிப்புகளும், தரங்களும் கொண்டதாகும். சரி, தவறுபற்றிய எண்ணங்கள் அனைவருடைய அன்ருடச் சிந்தனையிலும் செயலிலும் ஒழுக்கத்தரங்களுக்குத் தாம் உட்படுவதில்லை என்று உரிமை கொண்டாடுபவர்களுடைய சிந்தனையிலும் செயலிலுங்கூடப் பதிந்துள்ளவை; குழந்தை வளர்ப்பில் பரவியுள்ள ஒழுக்கக் கோட்பாடுகள் அவனைப்பற்றி அவனுக்குள்ள எண்ணங்களையும், மனப்பான்மைகளையும்

ஆழ்ந்து பாதிக்கின்றன. முதிர்ந்தோராக நாம் குழந்தையின் ஒழுக்க வளர்ச்சியை ஆராயும்போது, ஒரு கருத்தில் நம்மையே ஆராய்கிறோம்; ஏனெனில், குழந்தையை மதிப்பிடுவதில், நாம் கையாளும் ஒவ்வொரு தரமும் நம்முடைய சொந்த ஒழுக்கக் கொள்கையை வெளியிடுகிறது.

ஒழுக்க வளர்ச்சியின் போக்குகளும் திசைகளும்

பியாஜே (Piaget, 1932) அவர்களின் நூல்கள் குழந்தைகளின் ஒழுக்க வளர்ச்சி சார்ந்த ஆராய்ச்சியில் பெருமளவு ஆதிக்கம் கொண்டுள பல்வேறு பருவங்களில் குழந்தைகளின் அறநெறித் தீர்ப்புகளின் சில பண்புகளை அவர் விவரித்துள்ளார். குழந்தைகளினுடைய அறநெறித் தீர்ப்புகளின் அடிப்படையான சிந்தனை பற்றித் தெளிவான விளக்கம்அளிக்கிறார்; ஆனால், குழந்தைகளின் ஒரு நிலையிலுள்ள அறநெறித் தீர்ப்புகளின் இயல்புகளையும் அதற்கடுத்த நிலையிலுள்ள தீர்ப்புகளையும் ஒப்பிடுவதன் பயனான முடிவுகளைப் பிற ஆராய்ச்சியாளர்கள் ஒப்பவில்லை (ப்ளூம்-Bloom, 1959).

பொதுவாக முதிர்ச்சிக் குறைவாகக் கருதப்படும் அற ஒழுக்கத்திலிருந்து முதிர்ச்சி அதிகமான ஒழுக்கத்துக்கு மாற்றத்தைக் குறிக்கும் முக்கிய மேம்பாடுகளுள் சில பின்வருவன ஆகும்:

சரி, தவறுபற்றித் தனிப்பட்ட விதிகளை அடிப்படை படையாக உள்ள ஒழுக்கத்திலிருந்து பரந்த பொதுவிதிகளை அடிப்படையாக உள்ள ஒழுக்கத்துக்கு மாற்றம் முக்கியமாக வெளித் தேவைகளுக்குத் துலங்கலான நடத்தையிலிருந்து, குழந்தை தன்னுடையதாக ஏற்றுக்கொண்ட உள்ளார்ந்த தரங்களை அடிப்படையாகக்கொண்ட அறநெறித் தொகுதிக்கு மாற்றம்.

ஆட்ட விதிகள் தற்போக்கான கட்டளைகளல்ல; ஆனால், ஒருவருக்கொருவர் மதிப்பையும் உடன்பாட்டையும் அடிப்படையாகக்கொண்டவை என்று காண்பதில் அதிகத் திறமை.

பிறர் செயல்களைச் சற்றும் வளைந்துகொடுக்காத தரங்களைக்கொண்டு தீர்ப்பு அளிக்காமல், இச் செயல்கள் நேர்ந்த சந்தர்ப்பங்கள், இவற்றின் அடிப்படையான ஊக்கிகள், நோக்கங்கள், இவை அனைத்தையும் கவனித்துத் தீர்ப்பளிப்பதில் அதிகத் திறமையும் விருப்பமும். உதாரணமாக, ஓர் இளங் குழந்தை ‘திருட்டு திருட்டே; திருட்டனைத்தும் தீயதே’ என்னும் கூற்றை உரைக்கலாம்.

அவன் சற்று வயதானுல், வயிறு நிறையச் சாப்பிட்ட முதிர்ந் தோன் ஒருவன் ஒரு சீமை இலந்தைப் பழத்தைத் திருடு வதைவிடப் பசியால் வாடும் குழந்தை ஒன்று ஒரு சீமை இலந்தைப் பழத்தைத் திருடுவது கடுமையான குற்றமன்று என்று கருதுவான்.

ஒழுக்கத் தீர்ப்பு வளர்ச்சிபற்றிய விளக்கத்தில் பியாஜே, ஒழுக்க இயல் வாய்மை (realism)யைச் சார்புக் கொள்கை (relativism)யிலிருந்து வேறுபடுத்துகிருர். விதியின் கருத்தை விடச் சொற்களையே பெரிதாக இவர் கொள்கிருர் (இலந்தைப் பழத்தைத் திருடிய இருவர்களையும் ஒரே அளவில் இவர் கண் டிக்கிறதிலிருந்து இது விளங்குகிறது). ஒரு செயலின் நடை முறை விளைவுகளிலிருந்து அதன் கடுமையைத் தீர்மானிக் கிருர் (உதாரணமாக, ஒரு குடப்பாலைத் தற்செயலாகச் சிந்து வது, வேண்டுமென்றே ஒரு கோப்பைப் பாலைச் சிந்துவதை விடக் கடுமையானது. மேலும், அறநெறி இயல் வாய்மைக் கருத்தின்படி கடமை என்பது கீழ்ப்படிதலைக் கண்டிப்பாக எதிர்பார்க்கிறது. 'சரி' என்பது பிறர் ஆட்சியைக் குறிக்கும் (heteronomous) பிறர் சுமத்தும் விதிகளுக்கு உட்படுதல் ஆகும்); இதைத் தன் ஆட்சியைக் (autonomous) குறிப்பதிலிருந்து வேறு படுத்தல்வேண்டும். (தன் சொந்தத் தீர்ப்புக்கும் தானே முடிவு களுக்கு வருவதற்கும் சலுகை காட்டுவதற்கும் உட்பட்டது). ஒருவனுடைய செயலின் கடுமையை விதியின் தற்போக்கான சொற்கள் அளவில் தீர்ப்புக் கூறுவதோடு, கையாளும் தண் டனையின் கொடுமையையும் சார்ந்து இருத்தலில் அறநெறி இயல் வாய்மை நிலவுகிறது (உதாரணமாக, அறநெறி இயல் வாய்மைக் கொள்கையினன் ஒருவன், வகுப்பில் தாழ்ந்த குரலில் பேசியதற்காகக் கன்னத்தில் அறைபெற்ற குழந்தை, சாளரக் கண்ணுடியை நொறுக்கியதற்கு இலேசாக அதட்டப்பட்டவனை விட மிகவும் கெட்ட குற்றவாளி எனக் கருதுவான்).

வயதாக வயதாக, குழந்தைகளுள் பலர் இணக்கமற்ற தீர்ப்புக் களிலிருந்து, செயலாளனின் ஊக்கிகளையும் நோக்கங்களையும் சிந்தனையுடன் கூடிய காணும் நிலைக்கு மாறுகிருர்கள்; ஆனுல், குறிப்பிட்ட ஒரு வயதில் குழந்தைகள் நல்லது, தீயதுபற்றிய எண்ணங்களில் நிறைய மாறுபாடுடையவர்கள் ஆவர். நியாயம் பற்றிய கருத்துக்களிலும் அவர்கள் வேறுபடுகிருர்கள் (டர்க் கின் (Durkin, 1959a 1959b).

ஒரே குழந்தையிலும் (முதிர்ந்தோனிலும்) ஒழுக்க வளர்ச்சி சமமற்றதாக இருக்கும். ஒழுக்கத்தின் சில துறைகளில், ஆனுல்; மற்றவற்றில் இல்லை, பொதுவிதிகளைக் கையாளலாம்; தன்

கொள்கைகளின்படிச் சில சமயங்களில் செயல்புரியலாம்; ஆனால், வேறு சில சமயங்களில், புறத் தேவைகளின்படி செயல்புரியலாம். ஒரு நிக்கல் நாணயத்தைத் திருட நினைக்காதவன் இன்கனிச் சோலையில் கொள்ளையடிக்கத் தயங்கமாட்டான். நேர்மைபற்றிய விதிகளைக் கடுமையாகப் பின்பற்றுபவன் கொடைசார்ந்த விதிகளைப் பின்பற்றுவதாக வெளிப்படையாகக் காட்டிக் கொள்ளலாம். குழந்தைகளுடையவும், முதிர்ந்தோர்களுடையவும் அறநெறிக் கருத்துக்களையும் மனப்பான்மைகளையும் விவரமாக ஆராய்ந்தால், முதிர்ச்சிபெற்றவும் முதிர்ச்சிபெறாதவுமான தரங்களின் சிக்கலான கலப்பைக் காண்போம்.

அறநெறித் தீர்ப்புக்களில் ஆதிக்கம் கொண்டுள்ள வயது அல்லாத மற்ற முக்கிய காரணிகள் நுண்ணறிவு, சமூகப் பின்னணி, மனவெழுச்சிநிலை ஆகும். இந்த அத்தியாயத்தின் பிந்திய பகுதி ஒன்றில் இவற்றை விவரிப்போம்.

பல்வேறு நற்பண்புகள், ஒழுக்கப் பயன்கள் இவைபற்றிக் குழந்தைகளின் மதிப்பில் மாறுபாடுகள்

வயதாக வயதாகக் குழந்தைகளுடைய நல்லது, தீயது பற்றிய கருத்தும், பாராட்டத்தக்கது, குற்றங் கூறத்தக்கது இவைசார்ந்த எண்ணங்களும், பல வழக்கமுறை நற்குணங்களுக்கு அவர்கள் இணைக்கும் முக்கியத்துவமும் முதிர்ந்தோரின் தீர்ப்புகளுக்கு மேலும் மேலும் ஒத்திருக்கின்றன. இத்தத் துறையில் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் (லாக் ஹார்ட் Lockhart, 1930) நான்காம் நிலையிலுள்ள குழந்தைகள் முதிர்ந்தோர்களுடன் (பட்டதாரி மாணவர்களும், வழக்கறிஞர்களும்) சில சட்டங்கள்பற்றி ஒப்பிட்டனர். இருபது சட்டங்கள் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டன; மானிட உயிர் ஒன்றைக் காப்பாற்றுவதில் சட்டம் ஒன்றை மீறுதல் கொண்டதுபோன்ற நோக்கமுள்ள பல சந்தர்ப்பங்களும் விளக்கப்பட்டன. மொத்தத்தில் நான்காம் நிலைக் குழந்தைகளின் துலங்கல்கள் முதிர்ந்தோர் துலங்கல்களைப் போலவே இருந்தன.

இளம்பிராயத்திலேயே சில குழந்தைகள் நல்லது, தீயது பற்றிய தங்கள் எண்ணங்களை முதிர்ந்தோர்களின் சொற்றொடர்கள் போலவே அமைக்கும் திறமை வாய்ந்தவர்களாக இருந்தனர். ஹாரோவர் (Harrower, 1934) நடத்திய ஆராய்ச்சியில் இது விளக்கம் பெறுகிறது. ஆறுண்டு முதல் பதினேராண்டுவரையிலுள்ள குழந்தைகளை ஏமாற்றுதல்பற்றிய அவர்கள் கருத்துக்கள் சம்பந்தமாகப் பின்வரும் கேள்விகள் கேட்டார்: 'உன் அயலானிடமிருந்து நீ ஏன் பார்த்து எழுதக்

கூடாது? ஏமாற்றுதல்பற்றி நீ நினைப்பது யாது?' உயர்ந்த கல்வி நிலையும், சமூகப் பொருளாதார நிலையுமுள்ள குடும்பங்களிலிருந்து வந்த குழந்தைகள் பின்வருமாறு அடுத்தடுத்துக் கூறினர்: 'அது யாது பயனும் அளிப்பதில்லை' அல்லது 'அங்ஙனம் ஒருவன் கற்க இயலாது.' மோசமான சூழ்நிலையிலிருந்து வந்த குழந்தைகளோ பின்வருமாறு அடுத்தடுத்துக் கூறினர்: 'ஏமாற்றுதல் தடுக்கப்பட்டிருக்கிறது. அது குறும்புத்தனம். அது பொய். அது நேர்மையன்று.[1]

இந்த ஆராய்ச்சியில் ஹாரேரோவர், தண்டனைபற்றிக் குழந்தைகளின் கருத்துக்களைக் கேட்டார். சேர்ந்து விளையாடிக்கொண்டிருந்த பீட்டர், டாமி என்ற இரு சிறுவர்கள் பற்றிய கதை ஒன்று அவர்களுக்குச் சொல்லப்பட்டது. பீட்டர் என்பவன் நேர்த்தியான ஒரு புதிய இயக்குபொறியை வைத்திருந்தான்; டாமி ஒரு படகை வைத்திருந்தான். குறும்புக்கார டாமி திடீரென்று பீட்டரின் பொறியை உதைத்து நொறுக்கினான். அப்போது குறும்புக்கார டாமியை யாது செய்யவேண்டும்? அவனை அறைவதா? (அதிகாரிகளிடம் முறையீடு செய்தல்—தவறுக்குப் பதில் தவறு இழைக்கும் தண்டனைக் கொள்கை). அவன் படகை உடைத்துவிடவேண்டுமா? பதிலுக்குப் பதில் என்ற கருத்து, உயிருக்குப் பதில் உயிர், கண்ணுக்குப் பதில் கண், பல்லுக்குப் பதில் பல்) அல்லது அவனைச் சிறிது சிறிதாகப் பணம் சேர்க்க வைத்துப் பீட்டருக்குப் புதிய பொறி ஒன்றை வாங்கச் செய்வதா? இவ் வினாக்களுக்கு ஆறுமுதல் எட்டு வயதுவரையுள்ள ஏழைக் குழந்தைகளுள் பலர் அதிகாரமுறையில் விடை அளித்தனர்: 'அவனை அடி' எட்டுமுதல் பதினோராண்டுவரையிலுள்ள ஏழைக் குழந்தைகளுள் பெரும்பாலோர் மூன்றும்வகை விடையை அளித்தனர்: 'சேதத்துக்கு அவன் ஈடுசெய்ய வேண்டும்' வசதியுள்ள குடும்பங்களிலிருந்து வந்த குழந்தைகளுள் ஆறு முதல் எட்டாண்டுக் குழுவிலும், எட்டு முதல் பதினோராண்டுக் குழுவிலும் பெரும்பான்மையோர், 'டாமி உடைத்த பொறிக்குப் பதிலாக வேறொரு பொறியைத் தர வேண்டும்' என்றனர். இரண்டு நிலைகளிலும், ஆண்டுப் பிரிவுகளிலும் 'கண்ணுக்குக் கண், பதிலுக்குப் பதில்' (அவன் படகை உடை) என்ற விடை அடுத்தடுத்து வரவில்லை.

வேறு பரப்பிலுள்ள பொதுக்கருத்துக்களை மதிப்பிடுவதில் போல், குழந்தையின் அறநெறிக் கருத்துக்களை மதிப்பிடுவதிலும் நேர் வினவுக்கு ஒரு குழந்தை அளிக்கும் விடை அவன் புரிந்துகொண்டுள்ள தன் அளவை வெளியிடத் தவறலாம்.[1]

[1]ஒழுக்கம், ஒழுக்க வளர்ச்சி இவைபற்றிய பரந்த மதிப்புரை ஜோன்ஸ் (Jones, 1946) என்பவரால் தயாரிக்கப்பட்டுள்ளது.

ஒரு தவறான செயலைப்பற்றிக் கேட்கப்பட்டபோதோ, அல்லது அவன் தன்னை ஆதரித்துக்கொள்ளவேண்டும் நிலையில் இருந்தாலோ இது முக்கியமாக நேரக்கூடாது. அவன் சமயத்துக்கு ஏற்றவாறு பதிலுரைத்து மழுப்பலாம்; சில சமயங்களில் அவன் விடைகள் முரண்படலாம்; முதிர்ந்தோர் தரத்திலும் இது நேரக்கூடும்.[1]

சில நற்பண்புகளும் பயன்களும்பற்றிய மதிப்பீடுகளில் சிறு குழந்தைகளும் குமரப் பருவத்தினரும் தவறாமல் உயர்ந்த மதிப்பெண்களே பெற்றனர். பற்றுறுதி, பிறப்பால் தோழமை உணர்ச்சி இவற்றை வெளியிடும் மனப்பான்மைகளைவிட வழக்கமுறை நேர்மைகளுக்கு அதிக முதன்மை அளிக்கின்றனர். உதாரணமாக, நேர்மையையும் மரியாதையையும் அன்பு, கொடை இவற்றைவிடப் பெரியதாக நினைக்கின்றனர் (தாம்சன் 1949, 1952). மேல் உயர்தரப்பள்ளி நிலையிலும்கூட நேர்மையும் ஆட்ட நற்றிறமும் (sportsmanship) அன்பு, கொடை இவற்றைவிட அதிக மதிப்புப் பெறுகின்றனர் (மிட்செல் Mitchell, 1948). தங்கள் அறநெறி நம்பிக்கைகளை வெளியிடும்போது பல குழந்தைகளும் குமரப் பருவத்தினரும் பழக்கத்திலுள்ள பண்பாட்டு ஒருபடித்தான வார்ப்பெண்ணங்களை ஒப்புக்கொண்டுவிடுகிறார்கள்; தாங்கள் சம்பந்தப்பட்டவரையில், இவ் வெண்ணங்களின் கருத்து யாதென்று ஆழ்ந்து விசாரிப்பதில்லை (டபா, Taba, 1958). ஒரு சமூக மதிப்பைக் குழந்தைகள் ஒத்துக்கொள்ளலாம். உதாரணம்: ஒருவன் அன்பாதரவுடையவனாக இருத்தல்வேண்டும். ஆனாலும், பிறருடன் தாங்கள் பழகும்போதுச் அதைச் சமமில்லாதமுறையில் கையாளக்கூடும். தங்களுக்குச் சொந்தமான குழுவில் உயர்ந்த சமூக ஏற்புப் பெற்ற குழந்தைகள் தங்களைப்போல் உயர்ந்த சமூக ஏற்புப் பெற்ற குழந்தைகளிடம் அன்பாதரவுகாட்டக்கூடும். ஆனால், உயர்ந்த சமூக ஏற்புப்பெறாத குழந்தைகளிடம் அன்பாதரவு காட்டமாட்டார் என்று ஃபோஷேயும் வானும் (Foshay and Wann, 1954) கண்டனர். 'சமூகச் சமநிகரானவருக்கு அன்பாதரவு காட்டப்பட்டது; சமூகத்தில் தாழ்ந்தோரிடம் அது மறுக்கப்பட்டது.'

நேர்மை (Honesty)

பல குழந்தைகள் நேர்மையே மிகவும் முக்கியமான அறநெறி, நற்பண்பு எனக் கருதுகிறபடியால், சுமார் 30 ஆண்டுகளுக்கு

[1] கார்மைகெல் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் சென்ற கால ஒழுங்கீனங்களைப்பற்றிக் கேட்டபோது குழந்தைகளின் நடத்தையை விளக்குகிறார் (1980).

முன் ஹார்ட்ஷார்னும் மேயும் (Hartshorne & May, 1928) நடத்திய சிறந்த ஆராய்ச்சியின் முடிவுகளை ஆய்வது பயன்தரும். குழந்தைகள் ஏமாற்றிவிட்டனரா அல்லது மெய்யான விடைகளையோ, வஞ்சகமான விடைகளையோ அளித்தனரா என்று கண்டுபிடிக்கக் கூடியவண்ணம் பல சோதனைகள் கையாளப்பட்டன. வயதான குழந்தைகள் சிறுவர்களைவிடச் சற்று அதிக வஞ்சகமாக இருந்தனர் என்று காணப்பட்டது. இது கவனிக்கற்பாலது; ஏனெனில் வயதான சிறுவர்கள், வயதாகாத சிறுவர்களைப்போல், நேர்மை முக்கியமாகப் புகழ்ச்சிக்குரியதெனக் கருதினர் என்று பல ஆராய்ச்சிகள் நிரூபித்துள. பொதுவாக ஏமாற்றுவதில் சிறுவர்களுக்கும் சிறுமிகளுக்கும் இடையே தனிப்பட்ட வேற்றுமை தெரியவில்லை. மந்தபுத்தியுள்ளவரைவிட, மொத்தத்தில், புத்திக் கூர்மையுள்ளவர்கள் அதிக நேர்மையுடையவராக இருந்தனர். மனவெழுச்சி நிலையில்லாமையின் அறிகுறிகளையுடைய குழந்தைகள் (தரப்படுத்திய தனிப்பட்ட சோதனை மூலம் அளந்த) மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாடு பெற்றவரைவிட அதிகமாக ஏமாற்றும் போக்குடையவர்களாக இருந்தனர். தங்கள் பெற்றோரின் சமூகப் பொருளாதார நிலையின்படி நான்கு தொழில் மட்டங்களில் குழந்தைகளை வகைப்படுத்தியபோது, மிகவும் உயர்ந்த மட்டத்தில் இருந்தவர்கள் மிகவும் குறைவாக ஏமாற்றினர்; இரண்டாம், மூன்றும் மட்டங்களில் இருந்தவர்கள் மேலும் மேலும் ஏமாற்றினர்; கடைசி மட்டத்தில் இருந்தவர்கள் மிகவும் அதிகமாக ஏமாற்றினர்.

தற்செயலாகப் பொருந்திய குழந்தைகளைவிட ஒரே குடும்பத்தின் குழந்தைகள் நேர்மையிலும் ஏமாற்றுவதிலும் அதிகமாக ஒத்திருந்தனர். அனைவரும் ஒத்த நிலைமையில் வளர்க்கப்பட்டாலும், ஏமாற்றுவதில் குழந்தைகள் வேறுபடுவர் என்று இந்த ஆராய்ச்சியாளர்கள் நம்புகின்றனர்.

பள்ளியில் குறைந்த மதிப்பெண்களுக்கும் ஏமாற்றுவதற்கும் உடன்பாட்டுத் தொடர்பு இருந்தது.

ஒரே வகுப்பில் படிக்காவிட்டாலும், நண்பர்களாக இருந்த குழந்தைகள் ஏமாற்றும் அளவில் தற்செயலாக இருக்கக் கூடியதைவிட அதிக ஒப்புமை காட்டினர். வழக்க முறையிலும், வளைந்து கொடுக்காத முறையிலும் கற்பிக்கப்பட்ட மாணவர்களைவிட ஒத்துழைப்பையும் நல்லெண்ணத்தையும் ஊக்குவித்த ஆசிரியருடைய பராமரிப்பிலுள்ள மாணவர்கள் குறைவாகவே ஏமாற்றினர். தங்கள் நோக்குகளில் நேர்மைப் பயிற்சி ஒன்றெனக் கொண்ட நிறுவனத்தின் அங்கத்தினர், அந்த நிறுவனத்தின் அங்கத்தினர் அல்லாதார் அளவுக்கே ஏமாற்றினர்.

எல்லா நிலைமைகளிலும் குழந்தைகளின் நடத்தையிலும் தோன்றும் 'நேர்மை' என்ற முத்திரையடிக்கக்கூடிய பொதுவான ஒரே வகையான இயல்பு ஒன்று இருப்பதாக இந்த ஆராய்ச்சியின் முடிவுகள் குறிப்பிடவில்லை. ஒரு சூழலில் பொய் சொல்லும், திருடும், ஏமாற்றும் குழந்தை வேறொரு சூழலில் வஞ்சகமற்றதாக இருக்கக்கூடும்; அடுத்தவன் விடையைப் பார்த்து எழுத வாய்ப்பு நேர்ந்தால், நாணமற்ற ஏமாற்றுபவனாக இருப்பவன் உடற் பயிற்சிப் போட்டியில் மிகவும் கண்ணியமாக நடந்து கொள்ளலாம்.

ஏமாற்றுதலென்பது பொதுவானதன்று என்பதால், அது தற்செயலாக நேருகிறதென்று சொல்ல இயலாது. ஒரு குழந்தை ஏமாற்றும்போது அதன் நடத்தையின் அடிப்படையில் ஒரு நோக்கம் இருத்தல்வேண்டும்; அதில் ஓர் அக்கறை, விருப்பம் அல்லது ஊக்கம் இருக்கிறது. ஒரு சூழலில் அவன் வெற்றி பெறவோ, நியாய முறையிலோ, அநியாய முறையிலோ மேற் கோளின் பூர்த்தி பெறவோ சவால் விடுவதாகத் தோன்றலாம்; வேறொரு சூழல் அங்ஙனம் இராமல் போகலாம். கற்கும் விருப்பத் துடனே, ஒரு பிழையைத் திருத்திக்கொள்ளும் நோக்குடனே, ஒரு செயலைக் குழந்தை ஒன்று ஏற்கலாம் (இதற்கு ஏற்றாற்போல், உதவிபெறும்பொருட்டு தன் பிழைகளைத் தெரிவித்து); ஆனால், வேறொரு சூழலில் ஏதோ நடந்தால் போதுமென்று விரும்புங்கால், அவன் வேலையைக் குறைக்கவோ, எளிதாக்கவோ முடியுமானால், அவன் ஏமாற்றக்கூடும். ஆகவே, வெளிச்சூழல் நோக்கில் அவன் செயலைக் காணும்போது ஏமாற்றும் நோக்கில் முரண் தோன்றலாம்; ஆனாலும், அவன் உட்கருத்துகளை நோக்கும் போது, ஏமாற்றும் போக்கு அல்லது நேர்மைப் போக்கு முரணற்ற தாக இருக்கலாம்.

கொடைமை (Generosity)

கொடைமையையும் பிறருக்குத் தொண்டாற்றும் ஆயத்தத் தையும் ஆராய, ஹார்ட்ஷோர்னும் மேயும் 1929ஆம் ஆண்டில் புறவய முறைகளைக் கையாண்டனர். ஒருவனுக்கு உதவி செய்யும்பொருட்டுப் பாலேடு சேர்ந்த பனிக் கட்டியை (ice cream) விட்டுவிடுதல் (தான் உண்மையில் பெற்ற), பணத்தைத் தருமத் துக்கு அளித்தல், தனக்குக் கிடைத்த கவர்ச்சியுள்ள பொருளை விட்டுவிடுதல், மருத்துவச்சாலையில் உள்ள குழந்தைகளுக்குப் பொருள்களைத் தயாரித்தல், தனக்குழைத்தல்போல் தன் குழுவுக்கு உழைத்தல் போன்ற இனங்களில் சோதனை நடத்தப்பெற்றது. ஏமாற்றல்பற்றிய சோதனைபோல், இந்தச் சோதனையில் பல்வேறு சோதனைகளுடே இருந்த தொடர்புகள் உடன்பாட்டு வகையில் இருந்தன; ஆனால், அவை குறைவாகவே இருந்தன.

ஒரு சூழலில் தாராள மனமுடைய ஒரு குழந்தை எதிரான போக்கைவிட, அதே போக்கைப் பிறிதொரு சூழலில்காட்டக்கூடு மாளுலும், ஒரு நிகழ்ச்சியிலிருந்து அவன் பொதுவான நடத்தை எங்ஙனம் இருக்குமென்று நம்பிக்கையுடன் கூற இயலாது. வயது சார்ந்தவரையில் பிறருக்கு உதவுவதுபற்றி முரணற்ற மாறு பாடுகள் காணப்படவில்லை. சாதாரணக் குழந்தைகளையும் மந்த மதியுள்ள குழந்தைகளையும்விட, அறிவுக்கூர்மையுள்ள குழந்தைகள் ஓரளவு, ஒத்துழைப்பவர்களாகக் காணப்பட்டனர். ஆனல், நேர்மைக்கும் அறிவுக்கூர்மைக்கும் இருந்ததைவிட, கொடைமைக்கும் அறிவுக்கூர்மைக்குமுள்ள தொடர்பு குறை வாகவே காணப்பட்டது.

குழந்தைக்குத் தன்னைப்பற்றியுள்ள எண்ணத்துக்கும் ஒழுக்கத்துக்குமுள்ள தொடர்பு

தன்னைப்பற்றிய எண்ணங்களுக்கும் மனப்பான்மைகளுக்கும் வளரும் குழந்தையின் அறநெறி வளர்ச்சிக்கும் இடையே ஆழ்ந்த தொடர்பு உளது. பிறரிடமிருந்து அவன் பெறும் 'நல்லது அல்லது தீயது' பற்றிய தீர்ப்புக்கள், நல்லவன் அல்லது தீயவன் என்னும் தன்னைப்பற்றிய எண்ணங்களின்மேல் ஆதிக்கம் உடையவையாக இருக்கும். நாம் மேலே கண்டவண்ணம், அவன் வளர்ப்புப் போக்கில், அவன் உள் எழும் உட்துடிப்புகள் அனைத்தும், அல்லது அநேகமாக அனைத்தும், அறநெறி ஒப்பு தல் அல்லது ஒப்பாதல் முத்திரையைப் பெறுகின்றன. தன் எண்ணங்களையும் விருப்பங்களையும் ஒழுங்குபடுத்திக் கூறும் போதும் அவன் முயன்று வாழ்ந்திடும் குறிக்கோள் அவன் நிறை வேற்றக்கூடியதற்கும் அல்லது பெறக்கூடியதற்கும் அப்பால் செல்லும் பல கடமைகளையும் பொறுப்புக்களையும் கொண்டிருப்ப தால் அவன் அறநெறிப் போராட்டத்தை எதிர்க்கும்போது, குழந்தை தன்பால்கொண்ட மனப்பான்மையில் ஒரு வலுத்த அறநெறித் தாழ்குரல் இருக்கிறது.

ஒழுக்கமும் மனச்சான்று வளர்ச்சியும்

எது சரி, எது தவறு என்று எதைக்கொண்டு தீர்ப்பு அளிக்கிருனே, அந்த அறநெறி எண்ணங்கள், தரங்கள், பயன்கள்போன்ற எவற்றைக்கொண்டு மதிப்பிடுகிருனே, அவன் செய்வது, இருப்பது, இருக்க முயலுவது இவற்றுக்கு எங்ஙனம் பொறுப்பாளி என்று தன்னை எண்ணுகிருனே அவற்றின் மொத்தத்தைக்கொண்டதாகும் அவனுடைய மனச் சான்று. இந்த மனச்சான்று சில வேளைகளில் 'முயன்றுபெற்ற அறநெறித் தேவைகள்' என்றே, 'உட்படுத்தப்பெற்ற தரங்கள்'

என்றோ மேனிலை மனம் (Super ego) என்றோ குறிக்கப்படுகிறது. தன் நடத்தை, சால்பு, இவை சார்ந்த நன்மை, குற்றமுடைமை இவற்றை அறிதலும் சரி, தவறுபற்றிய அவனுடைய கருத்துக்கு ஏற்ப நடக்கவும், சிந்திக்கவும், உணரவும் பொறுப்புணர்ச்சியுடைமையை அறிதலும் குழந்தையின் மனச்சான்றில் அடங்கியுள்ளன. அவனுடைய மனச்சான்றில் அடங்கியுள்ள எண்ணங்களையும் மனப்பான்மையையும் கையாளும்போது, ஒருவன் தன்னைத் தன்னுடைய தீர்ப்புக்கு உள்ளாக்கிக் கொள்கிறான். இகழவோ, புகழவோ, தண்டிக்கவோ, சன்மானம் கொடுக்கவோ, ஒருவர் அங்கு இருந்தாலும்சரி, இல்லாவிட்டாலும்சரி, ஒருவன் தன் மனச்சான்று மூலம் தன் செயல்களை ஒத்துக்கொள்கிறான், அல்லது ஒத்துக்கொள்ள மறுக்கிறான்.[1]

ஒருவனுடைய மனச்சான்றை அன்றாட மொழியில் விவரிக்கும்போது 'உறுதியில்லாத,' 'உறுதியுள்ள,' 'கடுமையான,' 'கடுமையற்ற,' 'அளவு மீறும்' போன்ற சொற்களைக் கையாளுகிறோம். 'ஒருவன் தன் மனச்சான்றுடன் போராடுகிறான்' என்றோ, வேறொருவனுடைய மனச்சான்று, 'யாரோ ஒருவர் பார்த்துக்கொண்டிருக்கக்கூடும் என்று நினைவூட்டும் மிகக் குறைவான, மெல்லிய குரல்' என்றும், ஒருவனைப் பற்றி, 'அவன் தன்னுடைய மனச்சான்றின் கட்டளைகளுக்குக் கீழ்படிகிறான்' என்றும், பிறிதொருவனைப்பற்றி, 'அவன் மனச்சான்று தான் தவறென்று கருதுவதைச் செய்வதில் தடுக்கிறதில்லை; ஆனால், அதில் மகிழ்ச்சியுறுவதில்மட்டும் தடுக்கிறது' என்றும் கூறும்போது, மக்களின் மனச்சான்று தொழில் புரியும் வழிகளில் வேற்றுமைகள் உள என்பதைக் காண்கிறோம்.

ஒழுக்கப் பொதுமைக் கருத்துக்களின் நற்பயன்கள்

குழந்தையின் தரங்கள் பயனற்ற குற்ற உணர்ச்சிகளை உண்டாக்குமாறு மிகைப்பட அமைந்திருந்தாலொழிய, உறுதியான அறநெறித் தரங்களின் தொகுதியை நிலைநிறுத்திக் கொண்ட அவன் பல நன்மைகளையுடையவன் ஆவன். தன் அறநெறித் திட்டத்துக்கு விரோதமான ஒன்றைச் செய்ய நேரும் போதெல்லாம், போர்ராடவேண்டிய தேவையிலிருந்து விடுபடுகிறான். நேர்மை சார்ந்த ஒரு திட்டத்தை அவன் ஒப்புக்கொண்டுவிட்டால், பழக்கடை ஒன்றைத் தாண்டும்போதெல்லாம், அவன் தன் மனச்சான்றுடன் மல்யுத்தம் செய்யவேண்டாம். ஏமாற்றுவதுபற்றி ஓர் அறநெறி நிலையை ஏற்றுவிட்டால்,

[1] மனச்சான்றுப் போராட்டம், இத் துறையில் வேறு நூல்கள்பற்றிய குறிப்புக்களுக்கு ஆலின்ஸ்மித் (Allinsmith, 1957) பார்க்க.

தேர்வில் ஏமாற்றுவதுபற்றிய உபாயங்களைத் தேடுவதில் காலத்தையும் ஆற்றலையும் செலவிடவேண்டிய அவசியம் இராது. (இதுவும் நடைமுறையில் பெரிய நன்மை புரியும். ஏனெனில், நேர்மையாகத் தேர்தலுக்கு ஆயத்தம் செய்வதைவிட, எச்சரிக்கையாக ஏமாற்றக்கூடிய முறையில் அடங்கியுள்ள வேலை கடினமானதாக இருக்கும்). கடமை, பொறுப்பு, உழைப்பு, சிக்கனம் இவைபற்றி அவன் ஏற்படுத்திக்கொண்ட தரங்கள் தன்னியல்பாகவே தொழில் புரியுமானுல், யாது செய்ய வேண்டும், எதை எடுத்துப்போகலாம், எடுத்துக்கொண்ட வேலையை முடிக்கவேண்டுமா, வேண்டாவா, நேர்த்தியான பொருள் ஒன்றைப் பார்த்தால், தன் சேமிப்பை அதில் செலவிட வேண்டுமா, வேண்டாவா போன்றவற்றை அடிக்கடி சிந்தித்துக் கணக்கிடவேண்டா. அவனுக்கு வயதாக ஆக வருங்காலத்துக்குத் திட்டங்களை வகுக்கும்போதும், அவன் அடைய விரும்பும் இலட்சியங்களை அமைத்துக்கொள்ளும்போதும் அவனுடைய அறநெறிப் பயன்கள் மிகவும் உதவும்.

வயதான குழந்தையிடமீ நியாயமான உறுதியுள்ள அறநெறித் தரங்களின் தொகுதி அவன் பிறருடன் நடந்துகொள்வதில் பயன்படும். தன்னுடைய தரங்களிலிருந்து வேறுபடும் தரங்களுடைய சிறுவர்களுடன் அவன் சேர்ந்தால், அவனுக்கு இடர்ப்பாடுகள் தோன்றும். ஏனெனில், தன் இணையாளர்களுடைய பயன்கள் தன்னுடைய பயன்களிடமிருந்து வேறுபட்டால், அவன் தன்னுடைய பயன்களுக்கு உண்மையாயிருத்தல் இயலாது. எனினும், தன் மனதை அறியாது, தனக்காகத் திட்டமான நம்பிக்கைகள் இல்லாது, அடிக்கடி பிறரின் எடுத்துக்காட்டுகளைக்கொண்டு தேர்ந்தெடுத்துத் தீர்ப்புக்கூறும் இளைஞனைவிட, இவன் குறைவாகவே குறைகூறப்பெறுவன்.

மிகக் கடுமையான மனச்சான்றின் தீய பயன்கள்
குற்ற உணர்ச்சி

அறநெறி வளர்ச்சிக்கும் தன்னைக் குறித்த மனப்பான்மைகள் வளர்ச்சிக்கும் இடைத்தொடர்பின் ஒரு முக்கிய அம்சம் குற்ற உணர்ச்சிநிலை சார்ந்து எழுவது ஆகும். சென்ற காலத்தை மீண்டும் நோக்கித் தன் தவறுக்குச் சிந்தனையுடன் இரங்குதல் அல்லது வருந்துதலையும், அதிலிருந்து தன் நடத்தையை மாற்றிக்கொள்ளவோ, அந்தக் கழிவிரக்கம் ஆதாரமற்றதென்றே கற்றலைக் குற்ற உணர்ச்சி என்று கருதுகிறோம். ஆனல், குற்ற உணர்ச்சி அவ்வளவு சிந்தனையற்ற, அறிவற்ற முறையிலும் எழலாம்; அப்போது, அது ஓரிடத்துக்கும் எடுத்துச் செல்லாது; ஒருவருக்கும் பயனளிக்காது; அத்தகைய குற்ற

உணர்ச்சி தன்னையே தூற்றிக்கொள்ளும் இரக்கமற்ற வகை ஆகும்: பிறர் அனைவரும் மகிழ்ச்சியுடன் மன்னிக்கக்கூடிய தன் செய்கைகளைக் குறித்துத் தன்னைத் தொடர்ந்து கடிந்து கொள்ளும் சிறுவனும், தன் ஆதிக்கத்துக்கு அப்பாற்பட்டும் வேறொருவரும் வருந்தக்கூடியனவல்லாப் பண்புகள் தனக்கு இருப்பனபற்றித் தன்னைத் தூற்றிக்கொள்ளும் சிறுவனும் பளுவான சுமையைச் சுமக்கிறார்கள். ஒரு குழந்தை, சக்தியற்ற தரங்களுக்கு ஏற்ப வாழ முயன்று, தன்னைக் குறித்து அடிக்கடி விரோதமான தீர்ப்புக்களை அளிக்கும்போது, குற்ற உணர்ச்சி நிலை நிலவுகிறது. அவனே குற்றம் சாட்டுபவனும், வழக்குத் தொடர்பவனும், நடுவனும், பஞ்சாயத்தும் அனைத்தும் ஆவன்.]

குற்ற உணர்ச்சியின் சிக்கல்களை ஆராய முடியுமானால், சாதாரணமாக அறியக் கடினமான குழந்தை வாழ்க்கையின் பல பகுதிகளுக்குள் அவை செல்லுகின்றனவென்று நாம் காண்போம். இப் பரப்பில் ஊடுருவிச் சென்றால், குழந்தைகள் வாழ்க்கைகளைப் பளுவாகச் செய்யும், பார்வைக்கு அறிவற்றனவாகத் தோன்றும் பல அச்சங்கள் குற்ற உணர்ச்சியுடன் நெருங்கிக் கலந்தவை எனக் காணக்கூடும். 'நீ ஏன் அச்சம் கொள்கிறாய்?' என்ற கேள்விக்கு 'நான் கெட்டவனானதால்' என்று அளித்த விடையில் இக் கருத்தை ஒரு குழந்தை வெளியிட்டது. குற்ற உணர்ச்சி, அச்சம் இவற்றின் இடையாட்டம் தனிப்பட்ட குழந்தைகள்பற்றிய மருத்துவச்சாலை ஆராய்ச்சிகளில் அடுத்தடுத்துக் காணப்படுகிறது; ஆனால், இயல்பான குழந்தைகளின் குழுவில் ஒழுங்கான முறையில் ஆராயப்படவில்லை. தங்கள்மேல் பிறர் விதிக்கும் தண்டனைகள் தாங்களே தங்கள்மேல் விதிக்கும் தண்டனைகளைவிடக் குறைவான கடுமையுள்ளனவென்று, இத் துறையில் ஒழுங்கான ஆராய்ச்சி வெளியிடக்கூடும் (இந் நூலாசிரியர் அங்ஙனம் நம்புகிறார்).

ஒழுக்கத் தரங்கள்மேலும் நடத்தைமேலும் ஆதிக்கமுள்ள சூழ்நிலைக் காரணிகளும் ஆளுமைக் காரணிகளும்

குடும்பத்திலும் வெளியிலுமுள்ள செல்வாக்குகள். நாம் எதிர்பார்க்கும் வண்ணம், சிறு குழந்தையின் அறநெறித் தீர்ப்புக்கள், அவன் குறிக்கோள்கள், இவற்றின்மேல் குடும்பத்தில் நிலவும் தரங்கள் அதிக ஆதிக்கமுள்ளவையெனக் காணப்பட்டுள. வயதாக ஆக, அவனுடைய அறநெறித் தீர்ப்புக்களின்மேல், குடும்பத்துக்கு வெளியேயுள்ள தரங்கள் ஆதிக்கம் கொள்கின்றன. தம்மால் முக்கியமாகப் பாராட்டப்படுபவர்கள், பின்பற்றப்படுபவர்கள் ஆகியவர்களின்] பெயர்களைக் கூறும்போது, சிறிய குழந்தைகள் பெற்றோரையும் உறவினரையும் நடுப் பருவத்

திலும் குமரப் பருவத்திலுமுள்ள சிறுவர்கள் குடும்பத்துக்குப் புறத்தே உள்ளவர்களையும், சரித்திரத்தில் வருபவர், புனை கதை வீரர்கள், தலைவிகள், தற்காலத்தில் மேன்மையான உடற்பயிற்சி வல்லுநர், பேசும்பட நட்சத்திரங்கள், அரசாங்க அதிகாரிகள் ஆகியோரையும் குடுப்பிடுவர் (ஹில் 1950, ஹாவிகாஸ்ட் முதலியோர் 1946). பத்தாண்டினர்களையும் பதினுருண்டினர்களையும் ஒப்பிடுங்கால், நடுக்குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து குமரப் பருவத்துக்குச் செல்லும்போது நேர்மையான துணிவு, பற்றுறுதி, பொறுப்பு, தோழமைபோன்ற குழந்தையின் ஒழுக்கத்தின்மேல், குடும்பத்தின் ஆதிக்கம் குறைந்தும் குடும்பத்துக்கு வெளியிலுள்ள சமூகத் தொடர்பு களின் ஆதிக்கம் ஏறியும் வருவதாகக் காணப்பட்டுளது (ப்ரௌன் முதலியோர், Broun et al., 1947).

ஒழுக்கமும் நுண்ணறிவும்

அறநெறி வளர்ச்சியின் அறிவு அம்சங்களுக்கும் குழந்தையின் நுண்ணறிவுக்கும் முக்கியமான தொடர்பு உண்டு. அறநெறித் தீர்ப்புக்கள், அறநெறி மனப்பான்மைகள்பற்றிய சோதனைகளில் குறைவான நுண்ணறிவுள்ள சிறுவர்களைவிட அதிக நுண்ணறிவுள்ள குழந்தைகளும் குமரப் பருவத்தினரும் அதிக மதிப்பெண்கள் பெறுகிறார்கள். இந்த முடிவு பல விளக்கங்களுக்கு இடந்தரும். அதிக நுண்ணறிவுடையவர் தமக்குக் கற்பிக்கப்பட்ட விதிகளை நன்கு புரிந்துகொள்கிறார்கள்; விதிகளின் கருத்துக்களைப் பாராட்டும் ஆற்றலுடையவர்களாக இருக்கிறார்கள்; அவை கையாளப்பெறும் சூழல்களைக் காணவும் அவர்களால் இயலுகிறது. தன்னைப் பிறர் தூற்றவோ, போற்றவோ கூடிய நடத்தை வகையைப் பாராட்டும் ஆற்றலையும் அதிக நுண்ணறிவு உடைய குழந்தையிடம் நாம் எதிர்பார்க்கலாம். மேலும், அதிக நுண்ணறிவுடையவனுல் (அவனுடைய அறநெறித் திடநம்பிக்கைகள் எங்ஙனமிருந்தாலென்ன) பல சூழல்களில் நேரான அறநெறி வழியில் நடந்துகொள்ள இயலும். உதாரணமாக, பிறருடன் போட்டியிடுவதிலும் வாழ்க்கைத் தேவைகளைச் சமாளிப்பதிலும் அதிக நுண்ணறிவும் தகுவழி காணும் திறமையும் உடையவனுக்கு இவை இல்லாதவனைவிட, தந்திரமில்லாமலும் ஐயப்படத்தக்க செயல்களில் இறங்காமலும் வெற்றிபெற இயலும். ஐயப்படத்தக்க நடத்தைக்கு 'ஜவாப்' சொல்ல நேர்ந்தால் நம்பக்கூடிய காரணமோ, சாக்குப்போக்கோ கற்பிப்பதிலும் அதிகத் திறமை வாய்ந்தவன்.

ஆனுல், நுண்ணறிவுக்கும், வெளிப்படையாக ஒத்துக்கொண்ட அறநெறிக் கருத்துக்களுக்கும், மனப்பான்மைகளுக்கும்

இடையே காணும் உடன்பாட்டுத் தொடர்பை முழு நேரிடை மதிப்புடன் ஏற்க இயலாது. அறநெறி அறிவு, அறநெறி மனப் பான்மைகள் இவைசார்ந்த சோதனை ஒன்றில் சரியான விடைகள் அளித்த ஒரு சிறுவன் அதன்மூலம் அத்தகைய அறிவும் மனப்பான்மையையும் செயல்முறையில் எந்த அளவுக்கு நடத்திக்காட்டுவான் என்று வெளியிடுவதில்லை. மேலும், பல சூழல்களில், தன் நோக்கங்கள் அறநெறிக் கண்ணோட்டங் கொண்டு பார்க்குமளவில், ஐயப்படத்தக்கனவாக இருந்தாலும், புத்தி கூர்மையுள்ள ஒருவன் மந்தமதியுள்ள ஒருவனைவிடத் தகுதிகளை நன்கு பின்பற்றக்கூடியவனாக இருப்பான். புத்திக் கூர்மையுள்ள ஒரு சிறுவன், வேறொரு மந்தமதியுள்ள சிறுவனைக் கடுஞ் சொல்லால் புண்படுத்தியவன், மந்தமதியுள்ள சிறுவன் ஒருவன் இன்னொருவனுடைய உடலைப் புண்படுத்தியவனைவிடப் பெரிய அறநெறிக் குற்றம் செய்தவனாகச் சாதாரணமாகக் கருதப் படுவதில்லை.

சமூகப் பின்னணிக்கும் ஒழுக்கத் தரங்களுக்குமுள்ள தொடர்பு

இந் நூலின் வேறு பகுதிகளில், அறநெறி உட்கிடை களுள்ள மனப்பான்மைகள், செயல்கள் இவற்றுக்கும் சமூகப் பொருளாதாரநிலைக்கும் இடையேயுள்ள தொடர்பு ஓரளவு பேசப்பட்டுளது. சுருங்கக்கூறில், சராசரியில் தாழ்ந்த சமூகப் பொருளாதாரநிலைகளிலுள்ள குழந்தைகள் தங்கள் தீர்ப்புக் களில் அதிகார உரிமையைச்சார்ந்தவை என ஆராய்ச்சி முடிவுகள் கூறுகின்றன; தவறான நடத்தைக்கு மிகக் கடுமை யான தண்டனையைச் சிபாரிசு செய்கிறார்கள் (டால்ஜர், கினாண்டிஸ், (Dolger and Ginandes, 1946). மேலும், அறநெறிக் குற்றங்களைச் செய்து தொல்லையில் அடிக்கடி மாட்டிக்கொள் கிறார்கள் (குற்ற வீதம் சமூகப் பொருளாதாரக் கீழ்நிலைகள் அதிக மாகக் காணப்படுகிறது).

உயர்ந்த சமூகப் பொருளாதாரநிலைக் குழந்தைகளைவிடத் தாழ்ந்த நிலையிலுள்ள குழந்தைகள் குறைவான அறநெறி மதிப்பைப் பெற்றிருப்பதாகக் கண்டபோது, அதற்குப் பல காரணி கள் செயற்பட்டிருக்கின்றன: வறுமை, புறக்கணிப்பு இவற்றின் விளைவுகள் தாழ்ந்த சராசரி நுண்ணறிவு நிலை, அவர்கள் முன் காணப்படும்தரங்களிலும் எடுத்துக்காட்டுகளிலும் வேற்றுமைகள்; யாது நல்ல அறநெறி நடத்தை என்று கருதப்படுவதன் ஆதர வானவும் எதிரானவுமாக உள்ள காரணங்களை விவாதிக்காமல் தற்போக்காக நடத்தை விதிகளை ஏற்படுத்தும் போக்குப் போன்றவை,

சமூகப் பொருளாதார நிலைக்கும் அறநெறி மனப்பான்மை, நடத்தை இவைகளுக்குமுள்ள தொடர்பில் கவர்ச்சியான பல முரணுரைகள் உள. ஒரு பக்கம், தாழ்வான சமூகப் பொருளாதாரக் குழுக்களுள் சிலவற்றில், தரங்கள், ஏதேனும் இருந்தால், உயர்நிலைக் குழுக்களுள் இருப்பவற்றைவிட மிகக் கடுமையாக இருக்கின்றன. மேலே கூறியவண்ணம், கீழ்நிலைக் குழுக்களின் அங்கத்தினர்கள் கெட்ட நடத்தைக்கு மிகக் கொடுமையான தண்டனையை விதிக்கின்றனர். இன்னொரு பக்கம் பள்ளி போகாமல் ஊர்சுற்றுதல் சண்டையிடல், பால் பற்றிய கெட்ட நடத்தை, திருடுதல், கலை அழிவு வேலை போன்ற பல நடத்தை வகைகள், உயர்ந்த சமூகப் பொருளாதார நிலைக் குழுக்களால் பொதுவாக ஒப்புக்கொள்ளப்படாதவை, கீழ்நிலைக் குழுக்களில் அடிக்கடி பெருமளவில் நிலவுகின்றன. இதிலிருந்து, நடத்தை விதிகளும், தண்டனை அச்சுறுத்துக்களும் கடுமையாக இராத சிறுவனைவிட, வளைந்து கொடுக்காத விதிகளும் தண்டனை அச்சுறுத்துக்களும் உடைய சிறுவன், ஏதேனும் இருந்தால், நேர்மைக் குறைவாக இருப்பான் என்பதை நாம் ஊகிக்கலாம். எனினும், குழுக்களிடையே புள்ளியியல் ஒப்பிடலால்மட்டும் ஆராய இயலாத சிக்கலான உளவியல் சூழல்பற்றி இங்குப் பேசுகிறோம். இந் நூலில் வேறு பகுதிகள் நம்முன் நின்ற புதிர்களைக் காண்கிறோம். கடுமையாக வளர்க்கப்பட்ட ஒரு சிறுவன் நேர்த்தியான சால்புடையவனாகிறான்; வேறொருவனோ, அங்ஙனம் ஆவதில்லை. அதிகமாக அனுமதியளிக்கும் அறநெறிச் சூழலில் வளர்க்கப்பட்ட ஒரு சிறுவன் மிகச் சிறந்த சால்பினனாகிறான்; மற்றொருவனோ தொல்லையில் மாட்டிக்கொள்பவனாகிறான். இரு சிறுவர்கள் ஒருவன் சேரியிலிருந்தும் இன்னொருவன் சமுதாயத்தின் உயர்ந்த பகுதியிலிருந்தும்—சிறந்த ஒழுக்கத்தைப் பெறுகின்றனர். ஒரே குடும்பத்தில் ஒரே அறநெறிப் பயிற்சி ஒரு குழந்தையினிடம் உயர்ந்த அளவு இணங்கலுக்கும் இன்னொருவனிடம் அதிக அளவுப் புரட்சிக்கும் காரணமாகலாம்.

லியு (Liu) என்பவர், 1950ஆம் ஆண்டில் ஓர் ஆராய்ச்சியில் சமூக மூலங்களில் வேறுபட்ட குழந்தைகளின் அறநெறித் தீர்ப்புக்களை ஒப்பிட்டுக் கவர்ச்சி தரும் முடிவுகளைக் கண்டார். அந்த ஆராய்ச்சியில் நியூயார்க் நகரத்திலிருந்த சீன—அமெரிக்கக் குழந்தைகள் ஐம்பத்திருவரையும் அமெரிக்கப் பெற்றோர்களின் குழந்தைகள் ஐம்பத்ருவரையும் சோதனைக்கு உள்ளாக்கினார். இரு குழந்தைகளும் தாழ்ந்த சமூகப் பொருளாதாரநிலையைச் சார்ந்தவை. ஒப்புமுறையில், சீன—அமெரிக்கக் குழந்தைகள் சீனரல்லாக் குழந்தைகளைவிட முதிர்ந்தோர் அதிகாரத்துக்கு அதிக நன்மதிப்பு அளித்தனர்; ஆனால், அவர்கள் தங்கள்

அறநெறித் தீர்ப்புக்களில் அதிக முதிர்ச்சியும் காண்பித்தனர். லியூவின் கருத்தில், சீன—அமெரிக்கக் குழந்தைகள் அதிகா ரத்துக்கு அதிக நன்மதிப்பு அளித்ததனுல், அவர்கள் அடிமை போல் நடக்கிறவரல்லர்; ஆனுல், நெருங்கிய குடும்பத் தொடர்பு களும் சீன அமெரிக்கக் குழந்தைகளின் நன்கு வரையறுக்கப் பட்ட வேலைகளும் பொறுப்பை மதிப்பிடவும் ஒரு செயலின் அடிப்படையான ஊக்கிகள் நோக்கங்கள் இவற்றைக்கொண்டு தீர்ப்பு அளிக்கவும் அதிக சுயேச்சை தருகின்றன. உதாரணம்: சீன—அமெரிக்கக் குழுவிலிருந்த பல குழந்தைகள் பின்வரு மாறு கூறினர். தன் தாய் மிகவும் விரும்பக்கூடுமென்று நினைத்து, ஒரு படத்தை வெட்டி யெடுக்கும்போது, தன் உடையில் பெரிய துளை ஒன்றைத் தற்செயலாகச் செய்த ஒரு குழந்தையைவிட, கத்தரிக்கோலைக் கையாளுவதிலிருந்து தடுக் கப்பட்ட ஒரு குழந்தை கத்தரிக்கோலுடன் விளையாடிக் கொண்டிருந்தபோது, தற்செயலாகத் தன் உடையில் ஒரு சிறு துளையைச் செய்துகொண்டால், அது மிகப் பெரிய அற நெறிக் குற்றம் செய்தது ஆகும்.

மனவெழுச்சி வளர்ச்சியும் ஒழுக்க மனப்பான்மைகளும்

அறநெறி வளர்ச்சி, குழந்தையின் மனவெழுச்சி வளர்ச்சி யுடன் நெருங்கிய தொடர்புகொண்டது. அவனுக்குள்ள அன்பு, ஆற்றல் மூத்தோரின் அறநெறிப் படிப்பினைகளுக்கு அவன் துலங்கும்வகையின் மேல் ஆதிக்கமுடையது (ஸுக்கர், Zucker, 1943). ஒரு குழந்தையின் அறநெறி நடத்தை அச்சத் தால் பாதிக்கப்படக்கூடும்; தண்டனைபற்றிய அச்சம், தன் குழுவின் தரங்களுக்கு இணங்காமையின் விளைவுகள்பற்றிய அச்சம்; தான் பேணும் பிற உட்துடிப்புகளுக்கு எதிராகத் தன்னுள் எழும் உட்துடிப்புகள்பற்றியும் அச்சம். அறநெறி வளர்ச்சிக்கும் கவலைக்கும் இடையேகூட நெருங்கிய இடை யாட்டம் இருக்கிறது. தன்னுள் போராட்டமுள்ள கவலையுற் றவன் முன்தோன்றும் இருதலைக் கொள்ளிகள் எது சரி, அல்லது தவறு, அல்லது அவன் யாது செய்யவேண்டும், யாது செய்யக் கூடாது, இவைபற்றிய அறநெறிப் பிரச்சினைகளைக் குறிக்கின் றன. முக்கியமாக, குழந்தையின் சினம் பிறரால் ஒழுக்கத் தவறு என்று கருதப்படும்போது, அல்லது கிளர்ச்சி செய்தல் தண் டித்தல் அல்லது பழிவாங்குதல் என்ற உட்துடிப்பிலிருந்து எழும் தீய செயல் ஒன்றை அவன் புரிந்தால், அறநெறி நடத்தை குழந்தையின் சினம்பற்றிய ஆற்றலுடனும் பிணைப் புடையது.

குழந்தைகளின் மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாட்டுக்கும் அவர்களின் அறநெறித் தரங்கள் அல்லது மனப்பான்மை

களுக்கும் ஊடே ஓர் இடையாட்டம் இருக்கிறது. (ஷம்ஸ்கி Shumsky, 1956) என்பவர் மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாட்டில் நல்ல மதிப்பெண்கள் பெற்ற குழந்தைகளையும் அதே சமூகச் சூழ்நிலையிலுள்ள மனவெழுச்சிப் பொருத்தப்பாடில்லாத குழந்தைகளையும் ஒப்பிட்டார். பல செயல்களைப்பற்றித் தீர்ப் பளிக்கும்போது, பொருத்தப்பாடில்லாத குழந்தைகள், பொருத் தப்பாடுள்ள குழந்தைகளைவிடச் செயல்களின் விளைவுகளைக் குறித்துத் தீர்ப்பளிக்கும் போக்குடையவர்களாக இருந்தனரே தவிர, செயலின் அடிப்படையான நோக்கங்களைக் குறித்துத் தீர்ப்பளிப்பவராக இல்லை. மேலும், தீய நடத்தை, தண்டிக்கப்படும் என்று அடிக்கடி தாமாகவே ஏற்றுக்கொள்ளும் போக்குடைய வராக இருந்தனர்; பிறர் விதித்த அதிகாரம்சார்ந்த தரங்களைக் கொண்டு ஒரு செயலின் நன்மை தீமையைத் தீர்ப்புக்கூறும் போக்குடையவராக இருந்தனர்.

மனவெழுச்சி இடர்ப்பாடுகளால் தவிக்கும் ஒரு குழந்தை, அதிக அமைதிவாய்ந்த குழந்தை ஒன்றைப்போல் எது நல்லது, எது தீயது என்பதுபற்றிய தன் சொந்தக் கருத்துக்களை வளர்த்துக் கொள்வதில் சுயேச்சை உடையதாக இல்லை என்பது தெளிவு. மனிதனின் பலவீனத்துக்கு அவன் சலுகை காட்டும் இயல் பினனாக இரான். அவனுடைய கடும் துயரத்தில், பிறர் செயல் களைப்பற்றித் தீர்ப்பளிக்கும்போது, மகிழ்ச்சியுறும் ஒரு குழந்தை யைவிடத் தண்டனை விதிக்கிறவனாக இருப்பானே ஒழிய இரக்கம் காட்டுபவனாக இரான்.

குழந்தைகளின் ஒழுக்கப் பயிற்சியில் தோன்றும் சில பிரச்சினைகள்

குழந்தைகளின் ஒழுக்கப் பயிற்சியைப் பல சூழ்நிலைகள் சிக்கலாக்குகின்றன. வளரும் குழந்தை தன்னுள் முரணான பல உட்துடிப்புகளைக் காண்கிறது; சமூகச் சூழ்நிலையிலும் முரணான பல காரணிகளையும் வற்புறுத்தல்களையும் காணக்கூடும். தன் மூத்தோர்கள் அறிவுக்கும் செயல்முறைக்கும் இடையில் பல முரண்பாடுகளை ஓர் இளைஞன் காணாமல் இருக்க இயலாது. மேலும், அவனுடைய வீட்டில் அவனுக்குக் கற்பிக்கப்படுவதும், வீட்டுக்கு வெளியே அவன் முன் வைக்கப்பெறும் மாதிரியும் மோதுகின்றன. ஒருகாலும் சண்டையிடக்கூடாதென்று அவன் எச்சரிக்கை பெறுகிறான்; ஆனால், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளி யிலோ, குழவிப் பூங்காவிலோ எல்லாக் குழந்தைகளும் சண்டை யிடுகின்றன. அவன் குடும்பம் ஒரு சமூகப் பொருளாதாரச் சூழ் நிலையைச் சார்ந்ததாக இருந்து, அவன் படிக்கும் பள்ளி வேறொரு

சமூகப் பொருளாதாரநிலைக் குழுவால் ஆதிக்கம் பெற்றால், பல முரணான வற்புறுத்தல்களுக்கு அவன் உட்படுகிறான்.

குடும்பத்தினுள்ளேயே, தன் பெற்றோர்கள் சிறுவர்கள்பால் கையாளும் தரங்கள் வேறு, சிறுமியர்பால் கையாளும் தரங்கள் வேறு எனக் காண்கிறான்; பல தீய செயல்கள், அறநெறிப் பயன்களின் முக்கியத்துவம் இவைபற்றிப் பெற்றோர்கள் கருத்துக்கள் மாறுபடுவதைக் காண்கிறான்.

இளைய தலைமுறையின் அங்கத்தினருக அவன்மேல் ஆதிக்க முள்ளவை, பெற்றோராகிய மூத்த தலைமுறைமேல் ஆதிக்கங் கொண்டவையைவிட வேருக இருக்கலாம். குடும்பத்தில் பாட்டனார், பாட்டியார் இருந்தால், மேலும் சிக்கல்கள் ஏற்படு கின்றன. பிரெஸ்ஸி (Pressey), ஜோன்ஸ் (Jones) என்னும் இருவர் 1953ஆம் ஆண்டில் ஓர் ஆராய்ச்சியில், அண்மையில் பல செயல்களைத் தவறெனக் குறித்தவர்களின் சதவீதத்தையும் பல பத்தாண்டுகளுக்கு முன்னர் அத்தகைய செயல்களைத் தவறெனக் குறித்தவர்களின் சதவீதத்தையும் கணக்கிட்டார். பல 'எல்லைப் புறச் செயல்கள்' (bordsland acts) அதாவது சரி தவறு என்று கூறமுடியாத செயல்கள் 1923ஆம் ஆண்டில்விட 1943-லும் 1953-லும் குறைவாகவே தவறெனக் குறிக்கப்பட்டன. பிந்திய காலங்களில் அவ்வளவு தவறென அடிக்கடி கருதப்படாத வற்றுள் பின்வருவன சேரும்: புகை பிடித்தல், சரசமாடுதல், (flirting) கொச்சை மொழி பேசல், ஊதாரித்தனம், சீட்டாடுமிடங் களுக்குப் போகுதல், சூதாடுதல். 1953ஆம் ஆண்டு ஆராய்ச் சியில் வயதான மூத்தோர் சற்று இளைய மூத்தோரைவிட அதிக இனங்களைத் தவறெனக் குறித்தனர். இதிலிருந்து இக்கால வயதான மூத்தோர் வயதாக ஆக அதிகமாகப் பழைமை விரும்புவோர் எனக் கொள்ளமுடியாது; ஆனால், தங்கள் சிறு வயதிலே அவர்கள் பெற்ற மனப்பான்மைகளை இன்னும் வெளி யிட்டார் என்று ஒருவேளை கொள்ளவேண்டும். 1923-ல் உள்ள மூத்தோர், இம் மூத்தோர் இளைஞராக இருந்த பத்தாண்டு களிலுள்ள இளைஞர்கள் குறிப்பிட்ட எண்ணிக்கை அளவுக்கே குறிப்பிட்டனர். இவ்வாராய்ச்சியின்படி, சென்ற இரண்டு, மூன்று பத்தாண்டுகளில் பால்-சமூக உறவுகள், சமூகப் பொழுது போக்குகள் சார்ந்த சுயேச்சைகளைக் கண்டிக்கும் போக்கில் சற்றுக் குறைவிருக்கிறது. சமூகம் தகாதனவாகக் கருதுபவை (taboos) பொதுவாகக் குறையும் போக்குகள் காணப்படுகின்றன; ஆனால், 'சமூகப் பொறுப்பில் யாதொரு குறைவும் காணவில்லை.' 1959ஆம் ஆண்டில் 1930ஆம் ஆண்டிலிருந்து பத்தாண்டு வரையில் ஒன்பதாம் நிலையில் படித்த மாணவர்கள் தம் மனப் பான்மைகள், அக்கறைகள் இவைகளையும், இரண்டு பத்தாண்டு.

களுக்குப் பின்னர் ஒன்பதாம் நிலையில் படித்தவர்கள் மனப் பான்மை, அக்கறைகள் இவைகளையும் ஒப்பிட்டார். இவ் விரண்டு ஆராய்ச்சிகளின் முடிவுகளையும் பின்வருமாறு கூறலாம். இக் கால இளைஞர் அறநெறி நடத்தையின் பல அம்சங்களின் பெருமளவு அனுமதிக்கும் மனப்பான்மை உள்ளவராக இருக்கிறார். இளைஞர்கள் (சிறுமிகள் இதழ்ச்சாயம் பூசிக்கொள்வது போன்ற) சில உரிமைகளை இருபதாண்டுகளுக்கு முன்னர் எந்த வயதில் உரிமை கொண்டாடினரோ அந்த வயதுக்கு முன்னராகவே கொண்டாடுகின்றனர். இத்தகைய வேற்றுமைகள், அறநெறிச் சூழலில் அடியோடு மாற்றத்தைக் குறிக்கவில்லை; ஆனால், தங்கள் பெற்றோர், பாட்டனார், பாட்டியார் இவர்கள் சிறுவர்களாக இருந்தபோது கொண்டாடாத சில உரிமைகள், இன்பங்கள், தனிச் சலுகைகள் போன்றவற்றை இக் காலக் குழந்தைகள் சில குடும்பங்களில் கொண்டாடுகின்றனர். இது இக் குடும்பங்களில் ஓரளவு போராட்டங்களையும் மன நெருக்கடிகளையும் (tensions) உண்டாக்கலாம்.

தகுந்த கட்டுப்பாட்டுவகை, ஏற்ற தரங்கள் இவைபற்றி மூத்தோர் உலகில் உள்ள பெருங் குழப்பம் குழந்தைகளின் ஒழுக்கப் பயிற்சியை மேலும் சிக்கலாக்குகிறது. முந்திய அத்தி யாயங்களில் குழந்தை வளர்ப்பில் 'அதிகார' முறை, 'அனு மதிக்கும்' முறை இவற்றின் இடையேயுள்ள போராட்டத்தைப் பற்றிக் கூறியுள்ளோம். சில பெற்றோர்கள், ஆசிரியர்கள், உயர்ந்த பெருமக்கள், இவர்கள் உடல் தண்டனையை ஆதரிக் கிறார்கள்; வேறு சிலரோ கண்டிக்கிறார்கள்; இன்னும் சிலரோ, தண்டிக்கவேண்டுமா, எங்ஙனம் தண்டிக்கவேண்டும், எவ் வளவு கடுமையாக அல்லது இலேசாகக் குழந்தைகளின் கட்டுப் பாடு இருத்தல்வேண்டும் போன்றவைபற்றித் தெளிவில்லாத கருத்துடையவர்களாக இருக்கின்றனர்.

குழந்தை வளர்ப்பில் ஈடுபட்டுள்ளவர்களின் சொல்லுக்கும் செயலுக்கும் இடையேயுள்ள முரண்தான், ஒழுக்கப் பயிற்சியைச் சிக்கலாக்குபவைகளில் மிகவும் முதன்மையானது எனலாம். உதாரணமாக, ஏமாற்றுதல் தவறெனப் பல குழந்தைகள் ஒப்புக் கொள்கிறார்கள்; குழந்தைகள் ஏமாற்றுவது தவறென்றும் பல ஆசிரியர்கள் கூறுகிறார்கள். ஆனால், பல மூத்தோர் தங்கள் தேர்வுகளில் தாங்களே ஏமாற்றத் தயங்குவதில்லை. ஒரு குழந்தை ஏமாற்றுவதை மூத்தோர் ஒருவர் கண்டித்துவிட்டு அவரே ஏமாற்றும்போது அவர் சொல்லுக்கும் செயலுக்கும் இடையே காண்பிக்கும் முரணையே அவனும் காண்பிக்கிறான்.

நல்லதென்று குழந்தைகளுக்குக் கற்பிக்கப்படுவதற்கும் அதைச் செயல்முறையில் (உருவாக்குவதற்கும்) இடையே

முற்றும் சொல்லளவிலேகூட முரண்பாடு இருக்கலாம். இந் நூலாசிரியரும் அவர் துணையாளர்களும் 1933-ல் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில், பல்வேறு வினுக்களுடன் பல குழந்தைகள் தங்களுக்கு நிறையப் பணம் இருந்தால் அவர்கள் யாது செய் வார்கள் என வினவப்பட்டனர். இவ்வாராய்ச்சியில் கலந்து கொண்ட ஒரு பள்ளியில் ஒழுக்கப் பயிற்சி மிகவும் வற்புறுத்தப் பெற்றது. பிறர் நலனுக்குப் பணத்தைக் கையாளுவோம் என்றும், பல பெரிய துணிகர மக்கட் பணிகளைக் கூறினர். பின்னர், ஏற்கெனவே பேட்டியளித்தவர் இந்தச் சிறுவர்களில் சிலரை அத் தொகையில் கால் பங்கு வீட்டுக்குப் போகும்போது தங்களுக்குக் கிடைத்தால் யாது செய்வார்கள் என்று கேட்ட தற்குச் சிறிய தொகையைக்கொண்டு மக்கட் பணியைச் சிறிய அளவில் தொடங்கலாம் என்று கூறத் தோன்றவில்லை. மூத்தோர்களை இத்தகைய முறையில் வினவினுல், ஏறக்குறைய இதே முடிவு கிடைக்கலாம்.

ஒழுக்கப் பயிற்சி சம்பந்தமான மிகவும் அறிவுசார்ந்தவும், நுட்பமான கருத்துக்கள் சார்ந்தவுமான அம்சங்களில்கூடக் குழந்தைகள் முரணுன நெருக்கங்களுக்கு உள்ளாகிருர்கள். அறநெறியில் மிக முதிர்ந்த குழந்தை செயல்களை நடைமுறை விளைவுகளைக்கொண்டு மட்டும் அல்லாமல் ஊக்கிகள், கருத் துக்கள், சூழல்கள் இவற்றைக்கொண்டும் தீர்ப்புக் கூறவேண்டு மென்று எதிர்பார்க்கிறோம் என மேலே குறிப்பிட்டோம். ஆனுல், குழந்தைகள் பெறும் ஒழுக்கப் பயிற்சி முன்னர் விளக்கியபடி 'அறநெறி இயல் வாய்மை' முறையிலே இருக் கிறது. உதாரணமாக, ஒரு தாய், தன் குழந்தை தற்செய லாகப் பாலைச் சிந்தியபோது, 'நீ பாலைச் சிந்திஞய்' என்று திட்டும் போது, அதன் செயல் நடைமுறை விளைவுகளைக்கொண்டே மதிப்பீடு பெறுகிறது. இங்ஙனமே, பள்ளியில் அறநெறி விதிகளின் அடிப்படையான கருத்துக்களைப் புரிந்துகொள் ளாமல் விதிகளைப் பின்பற்றவேண்டுமென்று கட்டாயப்படுத்தப் பட்டால், உண்மையில் அவனுக்கு அறநெறி தற்போக்கானது என்று கற்பிக்கப்படுகிறது. மெதுவாகக் கற்பவனுடைய திறமைக் குறைவு ஒரு அறநெறிக் குற்றம்போல் அவன் திட்டப்படு வதையும், அறிவுக் கூர்மையுள்ள பையன் பாராட்டப்படு வதையும் பார்க்கும்போது உண்மையில் அவன் விதிகளைச் சொல்லளவில் விளக்கம் செய்யவேண்டுமெனக் கற்பிக்கப்படு கிருன். உதாரணம்: அங்ஙனமும், தானும் தன் இணையாளர் அனைவரும் தங்கள் அன்ருட உரையாடலில் கையாளும் ஒரு 'தீய சொல்லை' ஒரு பையன் உபயோகித்ததை ஒளிந்து கேட்ட மிகக் கவனமுள்ள ஒரு முதல்வர் அச் சிறு வனைப் பள்ளியிலிருந்து சிறிது காலம் விலக்கும்போது தீய

செயலின் கடுமையை அது தூண்டும் தண்டனையின் கடுமையைக்கொண்டே தீர்ப்புக்கூற ஊக்குவிக்கப்படுகிறுன்.

குழந்தை வளர்ப்புக்கும் குழந்தை உளவியலுக்கும் அடிப்படையான அறநெறிக் கொள்கைகள்

ஒரு குழந்தையின் ஒழுக்க வளர்ச்சிக்கு வழிகாட்டவோ அதைப் புரிந்துகொள்ளவோ வேண்டுமானுல், அவன் வசிக்கும் மூத்தோர் உலகின் சூழ்நிலையும், மூத்தோர் கையாளும் தரங்களுக்கு அடிப்படையான கொள்கைகளையும் அறிந்து கொள்ளல்வேண்டும். வெளிப்படையான அல்லது உரைக்கப்படாத ஒழுக்க ஆதாரக் கொள்கைகள்மூலம் செயல் புரியாவிடில், குழந்தைகளை ஆராயவோ அவர்களிடம் சரியாக நடந்துகொள்ளவோ இயலாது. அடிக்கடி வெளிப்படையாகக் கூறப்படாவிடிலும், குழந்தைகள் பள்ளியில்பெறும் கல்வியில் பல ஒழுக்க ஆதார விதிகள் இருக்கின்றன. உதாரணம்: சரித்திரம் படித்தாலொழிய உயர்நிலைப் பள்ளிக் கல்வி பூர்த்திபெற அநுமதிக்கப்படாத, குறைவான சொல் திறமையுள்ள, ஆனுல் பொறித்துறையில் இயற்கையான விருப்பமுள்ள, குமரப் பருவத்தினன் தோல்வியுறுகிறுன்; இத் தண்டனைக்கு அறநெறி ஆதாரம் கூறப்படுகிறது.

குழவிப் பருவ (அல்லது குமரப் பருவ) உளவியலை மிகவும் கடுமையான அறிவியல் முறையில் அணுகுவதிலுங்கூட வெளிப்படையாகவோ, மறைவாகவோ ஒழுக்கப் பயன்கள் ஆதாரமாக ஏற்கப்படுகின்றன. மனித நடத்தையின் ஒருவகை விளக்கம் ஓர் எண்ணம் ஒரு பழக்கம் அல்லது மனப்பான்மையை ஒப்புக்கொண்டு, வேருெரு விளக்கத்தையோ, எண்ணத்தையோ, பழக்கத்தையோ மனப்பான்மையையோ ஒப்புக்கொள்ளாவிடில், நாம் ஒழுக்கத்தரம் ஒன்றைக் கையாளுகிறேம். முதிர்ச்சி, பொருத்தப்பாடு, சாமர்த்தியம் அல்லது தன்னிறைவு இவைபற்றி அளவு கருவிகளை விதிக்கும்போது அளவுகோலாக, ஒருவகைத் தரத்தையோ பயனையோ ஆதாரமாக ஏற்றுக்கொள்கிறேம். இது மிக எளிய கூற்று; எனினும், இதை வலியுறுத்தல்வேண்டும்; ஏனெனில், உளவியல் யாதொரு ஒழுக்க ஆதார விதிகளையும் ஒப்புக்கொள்ளக்கூடாதெனவும் அடிக்கடி ஏற்கப்படுகிறது. குழந்தைகள், அவர்களைப் புரிந்து கொண்டு வளர்ப்பதில் வழிகாட்டும் வளர்ச்சித் தத்துவங்கள், இவற்றைப்பற்றி ஆராய ஆராய, நாம் ஆராயும் பிரச்சினைகள் நாம் பெறும் முடிவுகள் இவற்றுக்கு அடிப்படையான கொள்கைகளைச் சோதனை செய்யவேண்டிய அவசியம் ஏற்படுகிறது.

இந் நூல் முழுதும் பல பயனுள்ள ஆதார விதிகள் உள. தன்னிறைவுப் பேறு (self-realization) என்னும் பொதுமைக் கருத்துடன் இவை பிணைக்கப்பட்டிருக்கின்றன. இக் கருத்தின்படி வாழ்க்கை பயனுடையது. மிகவும் உயர்ந்த பயன் மனித வாழ்க்கை. ஒருவன் கருவுற்றதிலிருந்து அவனுடைய வாழ்க்கைக் காலம் வாணுள் முழுதும் அவன் வாழ்வதில் அடங்கியது தான் இவ் வாழ்க்கை ஆகும். வாழ்க்கையையும் அதன் சாத்தியங்களையும் நன்கு உணரும் வளருகிற மனிதன் யார் எனில், தன் திறமைகள், வாழ்க்கையுடன்கூடிய வளங்கள் இவற்றின் மேல் மரபுநிலையும் சூழ்நிலையும் ஏற்படுத்தும் வரம்புகளுக்கு உட்பட்டு, இவற்றிலிருந்து முழு அளவும் பயன்பெறுபவனே ஆவன்.

உள்ளிருந்து நோக்குங்கால், இங்ஙனம் வாழும் வாழ்க்கையின் ஒழுக்க இயல்பு அதற்குள்ள முழுமை (integrity) ஆகும். இப் பண்பைத் தன்மயத்துக்கு உண்மையாக இருத்தல் எனலாம்; ஏனெனில், ஒருவன், தன்னுடைய ஆற்றல்கள் பெரியவையோ சிறியவையோ அவற்றைக் கொண்டு அந்தச் சூழலில் எவ்வளவு தூய்மையும் நம்பிக்கையும் உடையவனுக இருக்கலாமோ அவ்வளவும் உள்ளவன் ஆவன்.

சமயம்

ஏதோ ஒரு வழியில் பெரும்பாலான மக்களின் வாழ்க்கையில் சமயம் பெரும் பங்கு எடுக்கிறது. சமய போதனை, முறைப்படி பெற்ருலும் பெருவிட்டாலும் நம்போன்ற பண்பாட்டிலுள்ள குழந்தைகள் அனைவரும் சமயச் செயல்முறைகள், கருத்துக்கள், நம்பிக்கைகள் இவற்ருல் பாதிக்கப்படுகின்றனர்.

தாங்கள் கேட்பது, படிப்பது, முக்கியமாக, தங்கள் விருப்பம், அக்கறைகள் இவற்றுடன் தொடர்புற்றிருந்தாலும் நேர் மறுப்புக் காணுதவரையிலும் அவற்றை ஏற்பது குழந்தையின் போக்காகும்; ஏற்காமை, சாதாரணமாக, அவர்கள் பண்பாகாது. சமய போதனைக்கு ஏற்பாடு செய்யாத பெற்ரோர்கள் சில சமயங்களில் தங்கள் குழந்தைகள் பிறருடன் உரையாடலாலும், சொந்த வாசிப்பாலும் பல சமயக் கொள்கைகளை ஏற்றுக்கொண்டுவிட்டதாகக் காண்கிருர்கள்; சமயத்தை ஏற்க மறுக்கும் பெற்ரோர்களின் குழந்தை கொஞ்சகாலம் ஒழுங்காக இறைவணக்கம் செய்யும் பழக்கத்தையும் பெறக்கூடும்.

சமயப் படிப்பினைகளுடைய கருத்தின்மேல் ஆதிக்கமுள்ள காரணிகள்

ஒரு குழந்தையின் சமயக் கருத்துக்களும், விம்பங்களும் நிச்சயமாக அவனுடைய அன்ருட அனுபவங்களால் பாதிக்கப்

படும். சமய போதனை அளிக்க முயலும் பெற்றோர்களுக்கும் ஆசிரியர்களுக்கும் இச் செய்தி ஒரு செயல்முறைப் பிரச்சினையை அளிக்கிறது. இந்தப் போதனை வாய்மை வாய்ந்ததாக இருக்க வேண்டுமானால், சொல் அளவிலுள்ள கட்டளைகளாகமாத்திரம் எழக்கூடாது. ஆனால், குழந்தையின் மூத்தோர்கள் தங்கள் செயல்முறையில் முன்மாதிரிகளாக இருந்து கட்டளைகளை விளக்கவேண்டும். ஒரு குழந்தைக்குக் கிடைக்கும் உலகத் தந்தையான கடவுள்பற்றிய விம்பம் தான் பார்த்த படங்கள், கேட்ட கதைகள் இவற்றில் கிடைத்த விவரங்களின் சேர்க்கை அடங்கியதாகும். விம்பம் காலத்துக்குக் காலம் மாறலாம்; ஒரு சமயம் அன்புத் தோற்றம், ஒருசமயம் சீற்றமுள்ள பார்வை. தந்தையான கடவுளின் சிறப்பியல்புகள்பற்றிய அவன் கருத்தின்மேல், அவன் தந்தையின் பண்புகளை அல்லது தந்தையின் பங்கை ஏற்கும் ஒருவரின் பண்புகளைப்பற்றிய அவன் அநுபவங்கள் புலப்படாமலே ஆதிக்கம்கொள்ளும். பிறருக்கு இடர் உண்டாக்கியதால் தனக்கு ஏற்பட்ட துயரம், கழிவிரக்கம், இவைபற்றிய அநுபவங்களும், அதிகாரமுள்ள ஒருவருக்குக் கீழ்ப்படியாததன் விளைவாக அவன் பெற்ற பகைமை, அச்சம் இவற்றிலிருந்து எழுந்த துக்கம்பற்றிய அநுபவங்களும் பாவம்பற்றிய அவனுடைய எண்ணங்களின்மேல் ஆதிக்கங்கொள்ளும். மன்னித்தல்பற்றிய அவனுடைய எண்ணங்கள் தான் மூத்தோரால் மன்னிக்கப்பட்ட அநுபவங்களால் பாதிக்கப்படும். பிறருடன் அவன் தொடர்பு கொள்ளும்போது தன் தொல்லைகளை ஒத்துக்கொள்ளவோ பிறரிடம் நம்பிக்கை கொள்ளவோ இயலாமல் தன் குற்ற உணர்ச்சிகளையும் பழிவாங்குதல்பற்றிய அச்சங்களையும் வெளியிடாது அடக்கிவைக்க வேண்டுமானால், மன்னிப்புபற்றி அவன் புரிந்துகொள்வது கடினம் ஆகும்.

பிற விஷயங்களில்போல், சமய விஷயங்களிலும், குழந்தை எவ்வளவுக்கெவ்வளவு இளையவனாக இருக்கிறானோ அவ்வளவுக்கவ்வளவு அவனுடைய எண்ணங்கள் சொந்தக் காட்சி முறையிலேயே அமைவன ஆகும். அவனுடைய கருத்துக்களின்மேல் பல நிகழ்ச்சிகள் ஆதிக்கம் கொள்ளலாம்: மாதாகோவில் (அல்லது ஆன்மீக விஷயங்கள் கூறப்படும் இடம்) அதன் பௌதிகத் தோற்றம், சூழல், தட்டுமுட்டு, (நறுமணம்) எதிரொலிகள்; அவன் கவன அளவுக்கு மீறி நீண்டகாலம் அசையாமலிருக்கச் செய்தல், மத போதனை அளிப்பவரின் அன்பு அல்லது துறவறம். முன் குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து தொடக்கப் பள்ளி ஆண்டுகளினூடே சமயக் கருத்துக்கள் நுண்கருத்துப்பற்றி அதிகப் பொருள் உடையனவாக இருப்பனவல்ல; மத போதனையின் பிரச்

சிலையில் ஒன்று சமயக் கருத்துக்களை எங்ஙனம் பொருளுடையவை ஆக்கலாம் என்பதாகும்.[1] கையாளப்பெறும் பதங்களின் கருத்தைப் புரிந்துகொள்ளாமையால் ஏற்படும் தவருன எண்ணங்களைப் பின்வரும் எடுத்துக்காட்டுகள் விளக்குகின்றன : பள்ளியிலிருந்து வீடு திரும்பிய குழந்தை தாயிடம் ஏசுநாதருக்கு இருந்த பன்னிரண்டு சீடர்களைப்பற்றிக் கூறியது (twelve bicycles for disciples). 'புனிதமான சிலுவையை நான் தாங்குவேன்' (The Consecrated Cross I'd bear) என்பதற்குப் பதிலாக, 'கோணப் பார்வையுள்ள கரடி' (The cross-eyed bear) என்று கேட்ட சிறுவன் திகைத்தான். சமயப் பிரிவுகளின் வேற்றுமைகள் குழந்தைகளிடம் குழப்பத்தை ஏற்படுத்துகின்றன ; அடிக்கடி சமயச்சடங்குகளையும் அவற்றின் உட்கருத்துகளையும் அவர்களால் வேறுபடுத்த இயலுவதில்லை.

மர்ஃபி (Murphy) என்பவர் (1931) ஒரு சுருக்கமான பகுதியில் ஏசுநாதரைப்பற்றிக் குழந்தைகளுக்குக் கூறும் விதத்திலிருந்து குழந்தை நோக்கில் ஒரு படத்தைப் படைக்க முயன்றுள்ளார். ஏசுநாதரைப் பின்வருமாறு தெரிந்துகொள்வர் ; 'மக்களுக்கு உதவிய ஓர் இலட்சிய மனிதர் அன்று. ஆனல், ஓர் எளிய கட்டடத்தில், தொட்டிலில் அல்ல, வைக்கோலில், அவன் அன்னை விட்டுவைத்த ஒரு சிறு குழவி. நீண்ட மேலங்கிகள் போர்த்த சில விந்தையான மனிதர்கள் குழந்தைகளால் கையாள முடியாத பரிசுகளை வழங்கினர். மேலும், அவர்கள் கற்பது யாதெனில், பயங்கரமான முகத்தையுடைய ஓர் அரசன் இருந்தான். அவனைக் கண்டு குழவியின் அன்னை வீட்டிலிருந்து வெகுதூரம் நகரங்களிலோ, விலங்குக் காட்சிச்சாலையிலோ காணப்படாத ஒரு விலங்கின்மேல் சவாரி செய்துகொண்டு போகவேண்டி வந்தது.'

விவிலியத்தில் (Bible) அக்கறை

புது இங்கிலாந்து சமுதாயம் ஒன்றில், டாஸன் (Dawson) என்பவர் 1900ஆம் ஆண்டில், விவிலியத்தில் தோன்றுபவர்கள் காட்சிகள், விவிலியத்தின் பல்வேறு பகுதிகள் இவற்றில் குழந்தைகளின் அக்கறைபற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்றை நடத்தினர். இத்தகைய ஆராய்ச்சி முடிவுகள் குழந்தைகள் சமயப்பின்னணி சமயத் தொடர்புகள் இவற்ருல் பாதிக்கப்படுவன ; அவை காலத்துக்குக் காலம் மாறக்கூடியவை ; ஆகவே, அவற்றைப் பிரதி

[1] குழந்தைகள், குமரப் பருவத்தினர் அவர்கள் சமயச் சொற்களையும் கருத்துக்களையும் புரிந்துகொள்வதுபற்றிய விளக்கத்துக்கு, போஸ் (Bose, 1929), ஹாம்ஸ் (Harms, 1944), ஃப்ரான்ஸ்ப்ளாவ் (Franzblau, 1934), ராஸ் (Ross, 1950) பார்க்க.

நிதியாகக் கொள்ள இயலாது; எனினும், அவற்றின் பொது வான போக்குகள் குறிப்பிடத்தக்கவை :

எட்டு, ஒன்பது ஆண்டுவரை, குழந்தைகள் ஏசுநாதரின் பிறப்பு, குழவிப் பருவம், மோஸஸ், ஸாமுவேல், யோசேப், தாவீது (Moses, Samuel, Joseph and David) இவர்களின் இளம் பிராயக் கதைகள் இவற்றில் அதிக அக்கறை காட்டினர். ஒன்பது முதல் பதின்மூன்று பதினான்கு ஆண்டுவரை, பழைய ஏற்பாட்டின் (Old Testament) பகுதிகளில் முக்கியமாகச் சரித்திரப் பகுதிகளில் அதிக ஊக்கம் காட்டினர். சுமார் பதினான்காம் பிராயம் முதல் இருபதாம் ஆண்டுவரையிலும் (இவ்வாராய்ச்சியின் உச்ச நிலை) சரித்திரப் பகுதிகளில் அக்கறை குன்றி புதிய ஏற்பாட்டில் கிறிஸ்துபெருமானின் தலை மாணவர்கள் உபதேசங்களில் (Gospels) அதிக அக்கறை காட்டினர். டாஸ்ன், விவிலியத்தின் பிற்பகுதிகளில் அக்கறையைக் குறிப்பிடும் 'ஆண்டு வளைவுகளை' (age curves)யும் தருகிறார். சுமார் பத்தாம் பிராயத்திலிருந்து குமரப் பருவத்தின் ஊடே விவிலியத்தின் செய்யுட் பகுதிகள் பல குழந்தைகளுக்குக் கவர்ச்சி அளிக்கின்றன; ஆனால், சரித்திரப் பகுதிகளையும் உபதேசங்களையும் தேர்ந்தெடுத்தவர்களைவிடக் குறைவாகவே இருந்தனர். பன்னிரண்டாம் ஆண்டிலிருந்து வருவதுரைத்தல் ஏடுகளைச் (Books of prophecy) சிலர் தேர்ந்து எடுத்தனர். பழமொழிகளும் கோட்பாட்டுப் பகுதிகளும் குமரப் பருவம் வரையில் கவர்ச்சிபெறவில்லை; குமரப்பருவத்திலும் வெகு சிலரே தேர்ந்தெடுத்தனர். எல்லாப் பிராயங்களிலும் விவிலியத்தில் பங்குகொள்ளும் மக்களில் அதிக ஊக்கம் காட்டினர்; பிற அம்சங்களில் அவ்வளவு விருப்பம் இல்லை.

குழந்தைகளின் இறைவணக்கம்

குழந்தை நோக்கில் மூத்தோர் புரிந்துகொள்வதில் இடர்ப்பாடு தரும் குழந்தைப் பருவ மதத்தின் பல அம்சங்களில் ஒன்று இறைவணக்கம் ஆகும். இறையை வணங்கக் குழந்தைக்குக் கற்பிக்கும்போது, பெற்றோர்கள் பல படுகுழிகளில் அகப்பட்டுக் கொள்கிறார்கள். உதாரணம்: எந்தச் சிந்தனையற்ற வேண்டுகோளையும் அளிக்கக்கூடிய கவனக்குறைவான மந்திரவாதி போன்றவரான கடவுளை அணுகும்படி குழந்தைகளுக்குப் பெற்றோர்கள் கற்பிக்கின்றனர். குழந்தைகள் தங்கள் அநுபவத்தில் தங்களுக்குள்ள குறைபாடுகளையும் நிறைவுபெறாத ஆசைகளையும் பற்றி அடிக்கடி நினைவூட்டப்படுகின்றனர். ஆகவே, உயர்ந்த அதிகாரி ஒருவருக்கு வணங்குதல் வெகு எளிதில் அவர்களால் ஒப்புக்கொள்ளப்படுகிறது. குழந்தைகளின் விருப்பங்களில் அடுத்தடுத்துத் தோன்றும் 'நான் விரும்புகிறேன்', 'எனக்கு மாத்திரம்......இருந்தால்' ஆசைகளின் பின்னணியில் உள்ளதைச்

சுருங்கக் கூறினால், 'தயவுசெய்து கொடு' என்பதே ஆகும். குழந்தைக்கு அவ்வப்போது தோன்றும் விருப்பங்களை அளிக்கும்படி கேட்கச் செய்வது எளிது; ஆனால், அளிக்கக்கூடிய ஆசைகளையும் விருப்பங்களையும் எண்ணவும் மன உறுதியுடன் அவற்றைப்பெற முயற்சி செய்யவும் உதவவேண்டுமென்று கேட்கச் செய்வது கடினம்: மூத்தோர் தரத்திலும் இஃது உண்மை.

'சுவர்க்கத்திலிருந்துவரும் காசு' (pennies-from-heaven) வகை இறைவணக்கம் எளிதில் கற்கப்படுகிறது—காசு கிடைக்காத போது எளிதில் குழப்பமும் ஏற்படுகிறது. எனினும், மத போதனை பெறும் குழந்தைகள் முந்திய பிராயத்திலேயே இறைவணக்கத்தின் நோக்கம்பற்றிய சமயவியல்சார்ந்த விளக்கத்துக்கு ஏற்ப இறைவணக்கத்தைச் சொல்லக் கற்றுக்கொள்கிறார்கள். அடிக்கடி, தனக்குக் கற்பித்த இறைவணக்கத்தை (உட்கருத்தை அறியாமல்) ஒப்பிப்பான்; பிறகு வழக்கமுறை மொழியில் இல்லாமல் தன்னுடைய சொந்த இறைவணக்கங்களை வெளியிடுவான். 1930-ல் மக்லீன் (Mac Lean) என்பவர் ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினார். ஞாயிறு-பள்ளிக்குத் (Sunday-school) தொடக்க வகுப்புகளிலுள்ள பெரும்பாலான மாணவர்கள் இறைவணக்கத்தைக் 'கடவுளுடன் பேசும்' முறையில் விளக்கினர்; நல்லது செய்வதிலும் தீயதை விலக்குவதிலும் உதவியும், நமக்கு வேண்டியவற்றைப்பெறப் பெரு முயற்சி செய்வதும், நன்றி கூறுவதும் அதிகமாகக் காணப்பட்டன; பொருள்களின் கொடைபற்றிய வேண்டுகோள்கள் அவ்வளவாகத் தோன்றவில்லை. கீழ் வகுப்பிலும் இடை வகுப்புகளிலும் உள்ளவர்களும் இவற்றையே வற்புறுத்தினர். வினாப் பட்டியல் ஒன்றுக்குத் துலங்கினவருள் 95 சதவீதம் பின்வரும் கூற்றுக்கு உடன்பட்டனர்: 'நான் கடவுளுடன் பேசும்போது நான் செய்யக்கூடிய நல்லது எது என்று அடிக்கடி காண்கிறேன்'. 90 சதவீதத்தினர் பின்வருவதை ஒப்புக்கொண்டனர்: 'நாம் நம்மால் முடிவது அனைத்தையும் செய்தால்தான் நம் வேண்டுகோள்களை இறைவன் அளிப்பர்'. 85 சதவீதம் ஒப்புக்கொண்டது பின்வருவதாகும்: 'நாம் கோருவது ஒன்றையும் இறைவன் அளிக்கமாட்டார்; ஆனால், நமக்கு எது மிகவும் நல்லது என்று அவர் அறிவர்; அதையே அளிப்பர்'. ஞாயிறு பள்ளி மாணவர்களுள் 6 சதவீதம் 'இறைவணக்கத்தால் எவருக்கும் யாதொரு பயனுமில்லை' என்று ஒப்புக்கொண்டனர்.

ஐந்தாண்டுக் குழந்தை (ஓரளவு மிஞ்சி வளர்ந்த) ஒன்று பின் வருமாறு இறைவணக்கம் கூறியதை ஒளிந்துகேட்டார் ஷெரில் (Sherill, 1939) என்பவர்: 'சுவர்க்கத்திலுள்ள தந்தையே! அன்பும் நன்மையும் வாய்ந்தவனாக இருக்க எனக்கு உதவும்...... எது எத்தகையது என்று அறிய உதவும்; எது நல்லது, எது தீயது,

எது நச்சு, எது நச்சல்லாதது, எது சரி, எது தவறு என்று அறிய உதவும். (அவ்வாறே ஆகுக) (Amen).[1]

நன்றியறிதலைத் தெரிவிக்கும் உணர்ச்சி ஒரு குழந்தைக்கு ஏற்படலாம். உதாரணம்: 'கிறிஸ்துமஸ் பண்டிகைக்கு முந்திய மாலை எட்டாண்டுச்சிறுவன் ஒருவன் பனித் தரையும் தெளிவானமும் இருக்கும்போது, அண்டை வீட்டுக்காரருக்குப் பால் கொடுத்து விட்டு நல்ல விருந்தையும் வரப்போகும் வெகுமதிகளையும் எதிர்பார்த்துக்கொண்டு வானத்தை நோக்கிப் பின்வருமாறு உரத்துப் பேசினான்: 'ஏ கடவுளே ! நீர் நல்லவர்—என்னைப்போல் ஒவ்வொருவரும் மகிழ்ச்சியுறச் செய்யும்'.

. சமயப் பயிற்சியின் விளைவுகள்

குழந்தைகளின்மேல் சமயப் பயிற்சிக்குள்ள ஆதிக்கம் ஒழுங்கானமுறையில் ஆராயப்படவில்லை. உளவியல்சார்ந்த பொது இலக்கியங்களில் பின்வருவனபோன்ற பலவகை முடிவுகள் இருக்கின்றன : ஞாயிறு-பள்ளிக்கூடம் போகும் சிறுவர்கள் போகாத சிறுவர்கள் இவர்களின் நேர்மை (ஏமாற்ற வாய்ப்பு அளிக்கப்பட்ட குழந்தைகளின் சோதனை ஒன்றைக்கொண்டு), அத்தகைய குழந்தைகளின் கொடைமை (generosity) (சோதனைச் சூழலில் அளக்கப்பட்டவண்ணம்) ; சமய உட்பிரிவின் அங்கத்தினர்கள், அங்கத்தினர் அல்லாதவர்கள், இவர்களின் தாராள மனப்பான்மை (ஆராய்ச்சியாளர் வரையறுத்தவண்ணம்), இளங் குற்றவாளிகளின் சமய இணைப்புகள் போன்றவை. இத்தகைய ஆராய்ச்சிகள் சமய போதனை பெறுதவர்களைவிட அதைப் பெறுகிற சிறுவர்கள் நிச்சயமாக அதிக நேர்மையுடையவர்களாகவோ, அன்புள்ளவர்களாகவோ பொதுவாகக் காணப்படுவதாகக் கூறவில்லை. இத் துறையில் கிடைத்துள்ள ஆராய்ச்சிகள் குறைவானவை ; மேலும், பிரச்சினைகளுக்கு முடிவான விடை அளிக்காதவை.

இப் பிரச்சினையை அறிவியல்முறையில் ஆராய்வது கடினம் ; ஏனெனில், சமய போதனை நாடும் பல பயன்கள், பற்றுறுதி, நம்பிக்கை, அறம் அகவயமானவை ; மேலும், சமயத்தின் புறவய நற்பணிகள் எக்காளவகையைச் சார்ந்தவை அல்ல. (have a minimum of fanfare) சமய திடநம்பிக்கைகள், பொறுப்புகள், சமய ஈடுபாட்டின் மனப்பான்மை, சமயங்கள் வற்புறுத்தும் தாழ்மை மனப்பான்மை, இரக்க மனப்பான்மை இவற்றை அளப்பது கடினம்.

[1] எல். ஜே. ஷெரில் (L. J. Sherrill) என்பவரின் 'குழந்தைப் பருவக்கதவுகளைத் திறத்தல்' (Opening the Doors of Childhood) நியூயார்க் : மாக்மில்லன், 1939, 193 பக்கம், அநுமதியுடன் தழுவி எழுதியது.

சமய அகவய நெறிப்படுதலின் வெளிப்படையானவும் காணக்கூடியவும் அறிகுறிகளை அளக்கக்கூடுமாஞலும், சமயப் பயிற்சி பெற்றவர்களுடன் ஒப்பிடக் கட்டுப்படுத்திய தொகுதி ஒன்றைக் காண்பது அரிது; ஏனெனில், சமயத்தின் ஆதிக்கங்கள் பண்பாட்டில் ஆழ்ந்து கிடக்கின்றன; மேலும், சமயச் சூழல்கள், சமயம் கலக்காத சூழல்கள் இவ்விரண்டும் பேணும் ஒழுக்கமும் நற்பண்புகளும் பெருமளவு ஒன்றன்மேல் ஒன்று படிகின்றன. சமயப் பற்றுள்ளவர், பற்றில்லாதவர்கள் இவர்களுக்கு ஏற்படும் பயிற்சி வகையும் ஆதிக்கமும் பெருமளவு ஒன்றன்மேல் ஒன்று படிவதுபற்றி அறநெறி ஒழுக்கத்தின் சாதாரண வெளியீடுகளின்மேல் சமயப் பயிற்சியின் விளைவுகளை அளவிடுவது கடினம்.

முறையான மதப் பயிற்சி பெறுபவர்களும் அதைப் பெருதவர்களும் பல இனங்களில் ஒருவர்மேல் ஒருவர் படிவது தவிர, முறைப்படி—சமய போதனைபெறும் சிறுவர்களைப் பாதிக்கும் சமய ஆதிக்கங்களுள்ளும் பல வேற்றுமைகள் உள. தன் பெற்ருேர் ஒருநாளும் சமய வழிபாட்டுக்குப் போகாதிருந்தும் தான் போகவேண்டுமென்று கட்டாயப்படுத்தப்பெறலாம். ஒரு குழந்தை, இன்னொரு குழந்தை குடும்பத்தார் அனைவருடனும் வழிபாட்டுக்குப் போகலாம். ஓர் இனத்தில் குழந்தையின் மூத்தோர்களின் சமயச் செயல்முறைகள் அசட்டையாகச் செய்யப்பட்டவையாக இருக்கலாம்; வேருேர் இனத்தில் குடும்பத்தின் அன்ருடச் செயல்களில் அவை முக்கிய இடம் பெற்றிருக்கலாம். ஒரு குழந்தையின் கவனம் சமயத்தின் ஒழுங்கு முறைகள், புறவயப் பொருள்கள் இவற்றை மையமாகக் கொள்ளலாம்; மற்ருெருவனே, தன் மூத்தோர் தங்கள் சமயத்தில் காட்டும் உணர்ச்சி, அக்கறை இவற்றில் ஊக்கம் கொள்ளலாம். இங்ஙனம் பயிற்சி, மாதா கோவில் போதல், இந்த அளவு கருவிகளால் ஏற்படும் சமயப் பின்னணி இருவருக்கும் ஒரே வகையாயிருந்தும், இவர்கள் அநுபவங்களில் உளவியல்சார்ந்த வேற்றுமைகள் நிச்சயமாக இருக்கக்கூடும்.

நுட்பமானவும் மறைமுகமானவுமான ஆதிக்கங்களை அளப்பது மேலும் கடினமாகும். ஒத்துணர்வுபற்றிய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் மர்ஃபி (1937) சிறு குழந்தைகள் நடத்தைக்கும் அவர்கள் பெற்ருேர்களின் சமயப் பின்னணிக்கும் உள்ள தொடர்பைப்பற்றித் தற்செயலாகக் கண்டதைக் கூறுகிருர். அத்துடன் (மாதா கோவிலுடன்) ஒன்றியுள்ள பெற்ருேர்களின் ஆழ்ந்த ஆளுமைச் சிறப்பியல்புகளிலிருந்து மாதா கோவிலின் ஆதிக்கங்களைப் பிரித்தல் கடினம். மேற்கூறிய ஆராய்ச்சிசார்ந்த குழந்தைகளுள் எண்மர்களின் பெற்ருேர்கள் ஏற்கெனவேயோ

அல்லது அப்போதோ மாதா கோவிலுடன் ஒன்றிப்புள்ளவர்கள். ஒன்றைத் தவிர மற்றக் குழந்தைகள் மொத்தக் குழுவின் சராசரிக் குழந்தையைவிடக் குறைவான ஆக்கிரமிப்பு உடையவராக இருந்தனர். சில குழந்தைகளிடம் பெருந்தன்மை, அன்பாதரவு இவற்றின் வெளியீடுகளை உற்றுநோக்குபவர் கண்டார். இவை குழந்தைகளுக்குச் சொந்தமான குடும்பத்தினர்கள் அன்புக்கோலங்களை ஆழ்ந்து தன்வயப்படுத்தியவர்கள் என்று குறிப்பிட்டன. இந்த உற்று நோக்கல்கள் உறுதியான முடிவுகளைத் தருகின்றன என்று சொல்ல இயலாது. சமயப்பற்றுடைய பிற பெற்றோர்களின் குழந்தைகள் இப் போக்குக்கு இணங்காமல் இருக்கலாம். ஆனால், இந்த உற்றுநோக்கல்கள், ஒரு குடும்பத்தின் சமயப் பின்னணி எங்ஙனம் நுட்பமாய்க் குழந்தைகளின் அன்றாட நடத்தையில் பிரதிபலிக்கிறது என்பதை ஆராயும் வழியைக் காட்டுவதில் பயனுடையவை.

மத போதனையின் விளைவுகள்பற்றிய ஆராய்ச்சி மேற்கூறியவற்றைக் கவனிப்பதுடன், மன அமைதி, குற்ற உணர்ச்சியிலிருந்து ஓய்வு, மன்னிக்கும் மனப்பான்மை, பொறுமை, பற்றுறுதியும் நம்பிக்கையும் போன்ற சொற்கள் குறிக்கும் அகவயப் பொருள்களையும் மதிப்பிடவேண்டும்.

சமயமும் தன்னிறைவுப்பேறும் (Self-realization)

இவ்வத்தியாயத்தின் முந்திய உரையாடலில் சமயம் சார்ந்த உரையாடல்களுக்கு உட்கிடையான இரண்டு பொதுக் கருத்துகளைக் கூறினேம்: தன்னைப் பெறுதல், முழுமை. தன்னிறைவுப் பேறுபற்றிய உளவியலுக்கும் சமய நோக்கு வாழ்க்கையின் உளவியல் அம்சங்களுக்கும் பல இணைப்புக்கள் இருக்கின்றன. தன்னிறைவுபெறும் செயல்முறையில் ஒருவன் பிற மக்களுடன் உறவுகொள்ளும் ஆற்றலைப் பயன்படுத்திக் கொள்வான்; தன் ஈடுபாடுகளில் பிறரோடு சேரும்போது, சமயப் பற்றுடையவன் அத்தகைய ஆற்றல்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்வான். தன்னிறைவு பெறுவதில் ஒருவன் தன் அன்பு ஆற்றலைப் பயன்படுத்துவான்; அநேகமாக எல்லாச் சமயங்களிலும்கூட அன்பு என்னும் கருத்து மையப்பொருளாகும். இந் நூலில் இரக்கம் என்று நாம் குறித்துள்ள வாழ்தல் என்னும் துணிவுச் செயலுடன் இணைந்த மகிழ்வுகள், புண்கள், அச்சங்கள், அவர்கள் போராட்டங்கள், ஏமாற்றங்கள், வலிகள், மன நிறைவுகள் போன்றவற்றைப் பெறும் ஆற்றலை அவன் பயன்படுத்திக் கொள்வான்.

சமயம்சார்ந்த முழுமை (integrity) என்னும் பொதுமைக் கருத்தை ஆராயும்போது அறநெறித் துறையில்போல், வளரும்

மனிதனைச் சுற்றியுள்ள வாழ்க்கையில் தோன்றும் இடரும் குழப்பமும் உள்ள ஓர் எல்லையை விசாரிக்கிறோம். சமயத் துறையில் வெளிப்படையாக இணக்கம் தெரிவித்தலுக்கும் இரகசியமாகத் தழுவுதலுக்கும், உண்மையான திடநம்பிக்கை யுடனும் பொறுப்புடனும் பெறுதலுக்கும் வெளிப்படையாகக் கூறுதலுக்கும் பெரும் மாறுபாடு உண்டு. 1950-ல் ராஸ் (Ross) என்பவர் வாலிபர்களின் சமய மனப்பான்மைகள்பற்றிய ஓர் ஆராய்ச்சி நடத்தினர். கேட்கப்பட்டவருள் நான்கில் மூன்று பங்கு, பல் வைதீகச் சமய நம்பிக்கைகளையும் கொள்கை களையும் ஒப்புக்கொண்டனர்; ஆனால், உண்மையில் சமயப் பற்றுள்ளவரிடம் எதிர்பார்க்கக்கூடிய நம்பிக்கை, உறுதி, ஆர்வம், திடநம்பிக்கையால் ஏற்படும் காப்புணர்வு போன்றவை 16 சதவீதத்தில்தான் காணப்பட்டன. ராஸ் என்பவரின் முடிவுகளைப்பற்றி முன்னுரை எழுதும்போது ஆல்போர்ட் (Allport, 1950) இதே முரணுமையைப்பற்றிக் கூறுகிறார். கடவுளிடம் நம்பிக்கை அநேகமாக எல்லோருக்கும் உளது; இறைவணக்கம் கையாளப்படுகிறது; மாதா கோவிலைப்பற்றி நல்லெண்ணம் காண்கிறது; மனிதனுக்குச் சமயம் அவசியம் என்ற பரந்த திடநம்பிக்கை வெளியிடப்படுகிறது. ஆனாலும், அதே சமயத்தில், ஆல்போர்ட் என்பவரின் சொற்களில், இம் மனப்பான்மைகள்பற்றிய 'இறந்தவரது ஆவி இயல்பு' (ghostly quality) தொனிக்கிறது. சமயக் கோட்பாடுகளுள் பல அவற்றை வெளிப்படையாகக் கூறுபவர்களுக்கே தெளிவற்றவை யாக இருக்கின்றன; அன்றாட வாழ்க்கையில் அவற்றின் தொடர்பு ஐயத்துக்கு இடமானது.

இந்த ஆசிரியரின் கருத்தில், இத்தகைய கூற்றுக்கள் நமது சமூகத்திலுள்ள குழந்தைகள் முன் நிற்கும் குழப்பநிலையைக் குறிக்கின்றன. ஆராய்ச்சிகளில், பேச்சளவில் நம்பிக்கையளிப் போர், உண்மையான திடநம்பிக்கையுடன் கூறுவோர் இவர்கள் பற்றிய சதவீதங்கள் திட்டவட்டமானவையா, இல்லையா என்பது முக்கியமல்ல. இத்தகைய குழப்பங்கள் இருத்தல் கவனித்தற் பாலது; இத்தகைய முரண்பாடுகள் சமயத் துறையில்மட்டும் காணப்படுவனவல்ல. ஒப்புக்கொள்வதற்கும் உண்மையில் சொந்த உள்ளடக்கமாகக் கொண்டதற்கும் இடையே பெரிய பிளவுகள் அரசியலிலும், ஆசிரியர் தொழிலிலும், அறிவியல் குழுக் களிலும், மற்றெல்லா எல்லைகளிலும், வாழ்க்கைப்பணித் துறை களிலும் உள. ஓர் அரசியல்வாதி பொதுநலத்துக்கே தொண் டாற்றுவதாக உரிமை கொண்டாடிக்கொண்டு, ஒரு சமயம் ஒரு குழுவினரின் பேரவாவுக்கு முறையீடு செய்துகொண்டு, இன்னொரு சமயம் வேறொரு குழுவின் மனவெழுச்சிகளுக்கு முறையீடு செய்துகொண்டு, பிறரின் ஆரோக்கியமற்ற துயரங்

களைச் சுரண்டி, வாக்குரிமையைப் பெறுவதில் இத்தகைய முழுமைக்குறைவை (lack of integrity), ஒன்றிப்பின்மையைக் காண்கிறோம். உண்மையையே தருக்கமுறையில் நாடுவதில் ஈடுபட்டுள்ளதாகக்கூறும் அறிவியலார் ஒருவர் தம் பாதையைவிட்டு நீங்கிப் பிறரைப்பற்றி அறிவியலுக்குப் பொருந்தாததும், மனவெழுச்சிக்கு உகந்ததுமான தீர்ப்புக்களை அளிக்கும்போது, இத்தகைய ஒன்றிப்பின்மையைப் பார்க்கிறோம்.

தோற்றத் தோரணைக்கும் உள் வாழ்க்கைக்கும் இடையே இத்தகைய பிரிவு பிளவு மிகவும் சாதாரணமே. மூதுரை கூறுகிறவண்ணம் 'வாழ்க்கை அத்தகையது. வேறு என்ன எதிர்பார்க்கலாம்?' வாழ்க்கை அத்தகையது என்பது உண்மையே. இங்கு விவாதிக்கப்பட்ட முரண்பாடுகள் ஓரளவு எல்லோர் வாழ்க்கையிலும் காணலாம். ஆகவே, ஒருவரும் பிறரைப்பற்றித் தீர்ப்புக் கூறவேண்டாம். செருக்குடையவன் தான் முதற் கல்லை எறியத் தகுதிகொண்டாடுவான். எனினும், தன் வளர்ப்புபற்றியுள்ள குழப்பம், முரண்பாடு இவற்றிலிருந்து குழந்தையை விடுவிக்கிறதில்லை. இதில் அடங்கியுள்ள போராட்டத்தின் உட்கிடைகளிலிருந்து மூத்தோர் ஒருவரையும் இது விடுவிக்கிறதில்லை.

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

ஜீன் பியாஜே (Jean Piaget, 1932) என்பவரின் 'குழந்தையின் அறநெறித் தீர்ப்பு' (The Moral Judgment of the Child) என்னும் நூல் ஒழுக்க வளர்ச்சிசார்ந்த பல ஆராய்ச்சிகளைத் தூண்ட உதவிய முக்கியமான நூல் ஆகும். வர்னுன் ஜோனஸ் (Vernon Jones, 1954) என்பவரின் 'குழந்தைகளின் நடத்தை வளர்ச்சி—புறவய அணுகுதல்' (Character Development in Children—An Objective Approach) என்னும் நூல், குழந்தைகள் அறநெறி எண்ணங்கள், மனப்பான்மைகள்பற்றிய ஆராய்ச்சிகளின் சிந்தனையுற்ற மதிப்புரையும் உரையாடல்களையும்கொண்டது. குழந்தைகள் வளர்க்கப்படும் அறநெறிச் சூழலின்மேல் நேராகவோ மறைமுகமாகவோ ஆதிக்கம் கொண்டுள்ள மூத்தோர் உலகின் இருதலைக் கொள்ளிகள் பின்வருவோரால் விவாதிக்கப்பட்டுள்ளன: கேரன் ஹார்னி (Karen Horney) என்பவர் 'நம் காலத்து நரம்புநோய் சார்ந்த ஆளுமை' (1937) (The Neurotic Personality of Our Time) என்னும் நூலில்; எரிக் ஃப்ரம் (Erich Fromm) 'தெளிந்த அறிவுநிலையுள்ள சமூகம்' (The Sane Society) என்னும் நூலிலும், 'இருக்கை' முதற் பகுதியிலும் (Existence, Part I); இது ரோலோ மே (Rollo May, 1958) என்பவரின் பதிப்பு. சமயத்தின் சொந்த உட்கருத்தை அறிய விரும்பும் இளைஞர்களுக்கு உதவும் தேட்ட

முடைய பெற்றோரையும் மதத் தலைவர்களையும் எதிர்த்து நிற்கும் பிரச்சினைகளைப்பற்றிப் பின்வரும் நூல்களில் காண்க: எப்ரஹாம் என். ஃப்ரான்ஸ்ப்ளா (Abraham N. Franzblau) என்பவரின் 'யூதக் குமரப் பருவத்தினர் இடையே சமய நம்பிக்கையும் ஒழுக்கமும்' (Religious Belief and Character Among Jewish Adolescents), தாவீது ஈ. ராபர்ட்ஸ் (David E. Roberts) என்பவரின் 'உளக் குணமுறையும் மனிதன்பற்றிய கிறிஸ்துவ நோக்கும்' (Psychotheraphy and a Christian View of Man, 1950) என்னும் நூல்; மர்ரே ஜி. ராஸ் (Murray G. Ross) என்பவரின் இளைஞர்களின் சமய நம்பிக்கைகள் (Religious Views of Youth) என்னும் நூல்.

19. குழந்தைகளின் அக்கறை

இந் நூலின் எல்லா அத்தியாயங்களும், ஏதோ ஒருவகையில், குழந்தைகள் தாமாகவே மேற்கொண்ட செயல்களை விளக்கி யுள்ளன. இந்த அத்தியாயம் அவர்களுடைய அக்கறைகளின் சில பொறுக்கிய அம்சங்களை ஆராயும்.

முன்னர் குறிப்பிட்டவண்ணம், இளங்குழந்தை தன்னுள் வளர்ந்துவரும் திறமைகளையும் ஆற்றல்களையும் பயிலவும் கையாளவும் முயலுகிறது. மீன் குட்டிகள் நீந்துவதுபோலும், குருவிக் குஞ்சுகள் பறப்பதுபோலும், சிறு குழந்தை தன் குரல், உறுப்புக்கள், மனப்பொறி, மற்றெல்லாச் சாதனங்கள் இவை அனைத்தையும் பயன்படுத்துகிறான். அவன் தன்னியல்பாகவே உற்று நோக்குகிறான். பொருள்களைக் கையாளுகிறான், தவழ்கிறான், நடக்கிறான், குரல் கொடுக்கிறான், தேடி ஆராய்கிறான், கேள்விகளைத் தொடுக்கிறான், ஏதோ ஒன்றில் முனைந்து கொண்டே இருக்கிறான். வயது ஏற ஏறத் தானே தேர்ந்தெடுக்கும் பல பின்னலான செயல்களில் முற்படுகிறான். அவனுடைய முந்திய அக்கறைகள் அவனுள் பொங்கி எழும் ஆற்றல்களினும் திறமைகளினும் பெரிய இயக்கக் கோலத்தின் இயல்பு ஆகும்.



பொதுவாகக் கூறுமிடத்து, எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு குழந்தை சிறுவனாக இருக்கிறானோ, அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு, அவன் தேர்ந்தெடுத்துச் செய்யும் அலுவல்கள், அவன் யாது செய்யக்கூடும்

அல்லது யாது செய்ய விரும்பிக் கற்றுக்கொள்ளக்கூடும் என்பதைக் குறிக்கும். (எனினும், இதற்கு விலக்குகளும் உள). நடக்க முதிர்ச்சியே பெருமல் இருக்கும்போது நடப்பதில் அக்கறை காண்பிப்பதில்லை; அவனைப் பழக்கி நடக்கவைப்பதும், அவன் முன்னேற்றத்தை ஊக்கிக் கட்டாயப்படுத்துவதும் பயன்படா. ஆனல், பின்னர் அவன் நடக்க ஆவல் கொள்கிருன். இங்ஙனமே, இரண்டாம் பிராயத்துக்குமுன் ஆடை அணிவதிலோ, பித்தான்களைப் போட்டுக் கொள்வதிலோ, இவை போன்றவற்றிலோ தானுக அவன் அக்கறை கொள்வதில்லை; எனினும், பின்னர் இவற்றைத் தானே செய்துகொள்வதை வற்புறுத்துகிருன்.

வளருங் காலம் முழுதும், குழந்தையின் அக்கறைகள் அவனுடைய திறமைகளுடன் நெருங்கிய தொடர்புடையவை; ஆனல், வயதாக ஆக அவன் பெறும் அக்கறைகளைவிட அவன் பெறக்கூடிய அக்கறைகள் மிகவும் அதிகமானவை. வயதான குழந்தை ஒருவனுக்குக் கிடைக்கும் வாய்ப்புக்களும் கடந்த காலத்திலிருந்து அவனிடம் தங்கி நிற்கும் பழக்கங்களும் அவன் தேர்ந்து எடுப்பவற்றைப் பாதிக்கின்றன.

விளையாட்டு

குழந்தையின் விளையாட்டு ஒரு கடுமையான தொழிலே ஆகும். குழந்தைப் பருவ வேலையின் பெரும்பான்மை விளையாட்டுமூலமே நிகழ்கிறது. விளையாட்டானது ஒரு பாலன் தானே தேர்ந்தெடுத்து முழு மூச்சுடன் ஈடுபடும் கருவியாகும். அது பகற் கனுமூலம் ஏற்படுவதன்று; உண்மையிலே உடல்மூலம் ஏற்படும் செயலாகும். விளையாட்டைக்கொண்டு பாலன் தனக்குத் தெரிந்தவற்றிலிருந்து, தேர்ந்து ஆராயாதவற்றுக்கும் தெரியாதவற்றுக்கும் செல்லுகிருன்.

விளையாட்டின் சிறப்பியல்புகள்

தானே தேர்ந்து எடுத்த செயலாக இருப்பதுடன், விளையாட்டு வேறு பல இயல்புகளையும் நோக்கங்களையும் கொண்டதாகும்.

இடர்

ஏறுதல், இரு சக்கர வண்டிவிடுதல், நீந்துதல்போன்ற புதிய விளையாட்டு அநுபவம் ஒவ்வொன்றிலும் தொடக்கத்தில் அடிக்கடி ஓர் இடர்ப்பாடு இருக்கும். குழந்தைகள் தங்கள் விளையாட்டு இயக்கங்கள் பலவற்றில், தேவைக்கு மேலாகக் கடுமை

யான நிபந்தனைகளை ஏற்படுத்தி, வேண்டுமென்றே கடினமாக்கிக் கொள்கிறார்கள். கடலோரம் நடப்பதிலும், பனிக்கட்டிமீது குறுகிய கம்பிச் சக்கர வண்டியைக்கொண்டு வழுக்கிச் செல்வதிலும், உயரத்தில் ஏறுவதிலும், வழக்கமான விளையாட்டிலுங்கூட இதைக் காணலாம். உதாரணமாக, பந்தாட்டத்தில் குழந்தைகளுக்கு வயதாக ஆக, விளையாட்டின் சிக்கல் மிகுகிறது. மென்மையான பந்து கடினமானதாகி, முரட்டுத்தனமாக எறியப்படுகிறது; மேலும், பழக்கமின்றிக் கையாளப்பட்டால் தீங்கு இழைக்கவும்கூடும்.

அடுத்தடுத்துச் செய்தல். விளையாட்டின் மற்றொரு முக்கியமான அம்சம் அடுத்தடுத்துச் செய்தல் ஆகும். ஆட்டத்துக்குத் தேவையான திறனை வலுப்படுத்திக்கொள்ள அடுத்தடுத்துச் செய்தல் குழந்தைக்கு வாய்ப்பு அளிக்கிறது. மேலும் மேலும் கைதேர்ந்தவனாக ஆக, சமயத்திற்கேற்பத் திறம்படச் செய்யவோ விளையாட்டுவகையைத் தானாகப் புதிதாக அமைக்கவோ மீண்டும் மீண்டும் செய்தல் அவனுக்குச் சுயேச்சை அளிக்கிறது. குழந்தைகள் தங்கள் விளையாட்டில் ஒரே செயலை அடுத்தடுத்துச் செய்வதாக நமக்குத் தோன்றினாலும், அடுத்தடுத்துவரும் செயல்கள் ஒருபடித்தானவை அல்ல. உதாரணமாக, ஓடுவது, ஏமாற்றிச் செல்வதுபோன்ற இயக்கங்களின் எளிய திறன்களை ஏற்கெனவே குழந்தை கற்றிருந்தால், புதிய தந்திரம் ஒன்றைக் கையாளவும், விளையாட்டுத் தோழர்களின் செயல்களை எதிர்பார்த்து அவற்றிற்கு ஏற்ப நடந்துகொள்ளவும் அவனுக்குச் சுயேச்சை கிடைக்கிறது. தவிர, மீண்டும் மீண்டும் செய்தல், அடிப்படையான திறமையில் சிறந்த தேர்ச்சி அளித்த பிறகும், குழந்தைகள் இதை மிகச் சிக்கலுள்ள இயக்கமாகச் செய்ய அடிக்கடி முற்படுகிறார்கள். குழந்தைகளின் சந்தச் செயல்களில் (rhythmic activities) இது காணப்படுதல் யாவரும் அறிந்த எடுத்துக்காட்டாகும் (கிறிஸ்டியன்சன்-Christianson, 1938).

விளையாட்டுப் பிரச்சினைக்கு விடைகாணும் வழி. ஓர் இளைஞன் விளையாடும்போது, அவன் விளையாட்டுடன் அவனுடைய அன்றாட வாழ்க்கையில் நிலைத்து நிற்கும் பிரச்சினை ஒன்று தொடர்புற்று இருந்தால், அவன் அதில் கடுமையாகத் தொழில் புரிகிறான். இத்தகைய விளையாட்டு 15ஆம் அத்தியாயத்தில் குறிக்கப்பெற்றுளது. தன் அச்சங்களைச் சமாளிக்கும்போது, ஒரு பாலன் எங்ஙனம் ஒரு பூச்சாண்டியாகச் செயல் புரிகிறான், அல்லது சிறிய அளவில் தன் அச்சத்தைக் குறிக்கும் [ஒரு சிறு பார வண்டி (truck) போன்ற] ஒரு பொம்மையைத் தேர்ந்து எடுக்கிறான் என்று பார்த்தோம்.

விளையாட்டு பிற நோக்கங்களைப் பெறும் சாதனம். சாதாரணமான எளிய விளையாட்டுச் செயல் மிகச் சிக்கலான நோக்கத்தைப் பெறும் சாதனமாக ஆகிவிடலாம். சிறுவர், சிறுமியர் குமரப் பருவத்தை நெருங்கும்போது, அவர்கள் விளையாட்டில் இது தோன்றுகிறது. குமரப் பருவப் பையன்களும் பெண்களும் ஓடுதல், துரத்திப் பிடித்தல், மோதுதல் போன்ற சிறுபிள்ளைத்தன விளையாட்டில் அடிக்கடி ஈடுபடுவதுண்டு. இவ் விளையாட்டின்மூலம் ஒருவரையொருவர் காதலிப்பதைத் தெரிவிக்க முனைவதுண்டு. சில சமயங்களில் அநுபவமற்ற நாற்பதாண்டு ஆண் மகன் ஒருவனும் உல்லாசக்காரியான நாற்பதாண்டுப் பெண் ஒருத்தியும் ஒருவரோடு ஒருவர் பழகித் தெரிந்துகொள்ளும்பொருட்டு, விருந்துகளிலும் இன்பச் செலவுகளிலும் சிறுபிள்ளைத்தன விளையாட்டுச் செயல்களில் அடிகோலுகிறார்கள்.

விளையாட்டில், வெளிப்படையாகத் தோன்றுவதைக்காட்டிலும் அதிகம் அடங்கியுள்ளது. பதினான்குபிராய வாலிபனோ, நாற்பதாண்டு ஆண் மகன் ஒருவனோ எதிர்பாலார் முன் நான் காண்டுக் குழந்தையின் செயற் போக்குகளில் ஈடுபட்டால், காண்போர் ஒருவர் இத்தகைய குழந்தைப் பிள்ளைச் செயல்கள் ஓர் உண்மை நாடகமென்று உணராவிடில், இது என்ன சிறுபிள்ளைத்தனமாக இருக்கிறதே என்று நினைக்கக்கூடும்.

விளையாட்டு தற்சாதிப்புக் காப்பு முறையில் ஒன்று. பிறர் ஒருவர் அன்பைப் பெற விரும்பும் குழந்தை அவர் ஓர் ஆட்டத்தில் இறுகத் தழுவுவதுபோல், குழந்தைகள் விளையாட்டுமூலம் தங்கள் தேவைகளைக் காப்புற்ற முறையில் வெளியிடுகிறார்கள். தடுக்கப்பட்டவற்றை ஆராய விளையாட்டு இடம் அளிக்கிறது. உதாரணம்: பால்சார்ந்த விஷயம், அல்லது ஆட்ட விதிகளின் வரம்புக்குள் புடைத்தல், தண்டித்தல் போன்றவை. அவர்கள் தம் விளையாட்டில் குழந்தையாகவோ, தாயாகவோ, ஆசிரியராகவோ பற்பல நாடகப் பாத்திரங்களாக நடித்துத் தங்கள் ஆற்றலை வெளியிடலாம். இம் முறையில், சாதாரணமாகத் தடுக்கப்பட்டுள்ள மேற்கூறிய பங்குகள்சார்ந்த தம் உணர்ச்சிகளைக் கூச்சலாலும் செயல்களாலும் தெரிவிக்கக்கூடும். இங்ஙனம், நாடகத்தில் பங்குகொள்வதுமூலம் பிறருக்கும் தனக்கும் ஒரு வெளியீடு ஏற்படுகிறது. பிறரைப் புண்படுத்தத் தன்னுள்ளிருக்கும் தேவையை நடித்தலில் பாலன் வெளியிடலாம். வலிக்குத் தன்னை உட்படுத்திக்கொண்டு, தன்னைத் தண்டித்துக்கொள்ளும் விருப்பத்தை வெளிப்படையாகவோ, குறிப்பாகவோ தெரிவிக்கலாம். அதிகாரம் செலுத்தல் அல்லது பணிதல், அதிக சுயேச்சை

அல்லது காப்பீடு விரும்புதல் இவற்றை அவன் வெளியிடலாம்.[1]

விளையாட்டு தடுக்கப்பட்ட உள்துடிப்புக்களை வெளியிட அனுமதிக்கப் பெற்ற ஓர் உருவமாகும். குழந்தைகளின் பல விளையாட்டுச் செயல்கள் (ஏன், முதிர்ந்தோர்களின் ஆட்டங்கள்கூட) பண்படாத முறையில் தோன்றினால் தடுக்கப்படும் உள்துடிப்புக்களுக்குச் சமூகம் ஏற்கும் போக்கு வீடு ஆகும். 'குடும்ப விளையாட்டி'ல் பிற குழந்தைகளை ஒரு குழந்தை தண்டிக்கும்; ஆனால், இத்தகைய தண்டனை விளையாட்டு அமைப்புக்குப் புறம்பே தோன்றினால், அனுமதிக்கப்பெறாது. உதை பந்தாட்டத்தில் விளையாடும் ஓர் இளைஞன் மற்றொருவனை முரட்டுத்தனமாகத் தாக்குகிறான்; ஆனால், இத்தகைய தாக்கல் விளையாடுமிடத்துக்கு அப்பால் நேர்ந்தால், இந்த முரட்டுத்தனத்துக்கு அவன் தண்டிக்கப்படுவான். மல்யுத்தக்காரன் முரட்டுத்தனமாய்ப் புடைக்கிறான், காயப்படுத்துகிறான், காண்போர்கள் அடித்துக் காயப்படுத்திப் பழிவாங்க ஒருவிதப் பிறர்நிலை அநுபவம் (vicarious experience) பெற வாய்ப்பு அளிக்கிறான். ஆனால், வட்ட அரங்குக்கு அப்பால் இது நடந்தால் இவற்றைச் செய்பவன் ஒவ்வொருவனும் கைது செய்யப்படுவான். பண்டைக் கால 'அஞ்சல் அக' விளையாட்டுக்களிலும் (Post Office games) அண்மைக்கால 'புட்டியைச் சுழற்றுதல்' (spin the bottle) போன்ற சில விளையாட்டுகள் ஒரு சிறுவன் சிறுமியை முத்தமிட இணங்குகிறது. ஆனால், அவன் காமுகன் என்று பெயர் சூட்டப்பெறுவதில்லை; ஒரு சிறுமி சிறுவனுக்கு முத்தம் தரலாம்; ஆனால், அவள் காதல் நாடகம் ஆடுபவள் எனப் பெயர் சூட்டப்பெறுவதில்லை.

விளையாட்டும் தன் வெளியீடும் (Self-revealment). விளையாட்டு அமைப்பில் ஒரு குழந்தை தன் விருப்பங்கள், அச்சங்கள், துயரங்கள், பிற குழப்ப நிலைகள் போன்றவற்றை வெளியிடும். இஃதே (விளையாட்டே மருந்து என்னும்) விளையாட்டு மருத்துவத்தின் அடிப்படை ஆகும். விளையாட்டுச் செயலில் ஒரு குழந்தை தன் இரகசிய வாழ்க்கையில் மிக முக்கியமான பிரச்சினைகளை விளக்கி வெளியிடுவதுமல்லாமல் அவற்றின் ஊடே சென்று, துய்த்து, உதவிபெறும் வாய்ப்பும் ஆகும்.

விளையாட்டுச் செயல்களில் மாறுபாடுகள். குழந்தைப் பருவத்தில் குழந்தைகளைக் கவரும் விளையாட்டுச் சாமான்கள், அவர்கள் ஈடுபடும் விளையாட்டு இயக்கங்கள், இவற்றின் எண்ணிக்கையில்

[1] விளையாட்டின் மூலங்கள், செயல்கள், பயன்கள் இவைபற்றி ஹார்ட்லி, ஃப்ராங், கோல்டன்சன் (Hartley, Frank, Goldenson-1952a 1952b); ஹாரிஸ் (Harris, 1950); மிட்சல், மேசன் இருவரும் (Mitchell and Mason, 1948).

அதிகரிப்பு ஒருசில காலம் இருக்கிறது. பிறகு, வயதாக ஆக, விளையாட்டு இயக்கங்களின் எண்ணிக்கையில் குறைவு ஏற்படு கிறது (லேமனும் விட்டியும்-Lehman and Witty, 1927b, 1930). 'வயதான குழந்தைகளும் தனிமை' விளையாட்டுக்களில் ஈடுபடுகி ருர்கள்.

வயது ஏறுவதால் தவிர்க்கப்படும் விளையாட்டுக்களில் பல விளையாட்டுக்கள் முரட்டுத்தனமான தசை ஒன்றிப்பை நாடுபவை யாகும். உதாரணம்: விரட்டிப் பிடித்தல், பதுங்கி ஓடுதல், கண்ணும்பூச்சி போன்றவை.

இச் செயல்களில் அடங்கிய பல இயக்கங்கள் பிந்திய நிலை களில் தலைகாட்டும் பின்னலான விளையாட்டுக்களில் புகுகின்றன. வயதாக ஆக, வெகுவாகக் குறையும் விளையாட்டு இனத்தைச் சேர்ந்தவை பாவனைசார்ந்த பின்வருவன ஆகும்: 'இடையர் களும் செவ்விந்தியர்களும்', 'காவற்படையினரும் கொள்ளைக்காரர் களும்', 'குடும்ப விளையாட்டு', 'பொம்மை விளையாட்டு'.

எனினும், வயதேற ஏற, பாவனை விளையாட்டுக்கள் எளிய உடற் துணிவுச் செயல்கள் இவைமட்டும் குன்றுவனவல்ல; ஏனெனில், நிரம்பத் திறமையும் ஒன்றிப்பையும்கொண்ட விளை யாட்டுக்களே அதிகமாக மறைந்துவிடுகின்றன. பல குழந்தை கள் குமரப் பருவம் நெருங்க நெருங்க, விளையாட்டில் ஈடுபடுபவ ராக இராமல், காண்போராகவே மாறிவிடுகிருர்கள். அவர்கள் ஆட்டங்களில் வலியுறுத்தப்பெறும் இயக்கமும், பள்ளியில் விளை யாட்டு நேரங்களில் கற்பிக்கப்படும் பல இயக்கங்களும் வழங்கா மல் ஒழிகின்றன. பொழுதுபோக்குத் திட்டம், உடற் பயிற்சித் திட்டம் இவற்றில் மிகவும் வற்புறுத்தப்படும் இயக்கங்களில் ஒன்று தளப் பந்து (base ball) ஆகும். ஆனால், தொடக்கப் பள்ளி ஆண்டு களுக்கப்பால், பல குழந்தைகள் தளப் பந்து ஆடுவதில்லை.

விளையாடும் இடம், கிடைக்கும் பொருள்கள் இவற்றின் ஆதிக்கம்

விளையாட்டு இயக்கங்களும் ஆட்டங்களும், அவை நடை பெறும் காலம், வயது இவற்றின் நிலைக்கு ஏற்ப அமைந்திருந்தால், அவை தம் நோக்கம் பெற்றவை ஆகும் எனக் கொள்ளலாம். ஆனால், பாலர்களின் விளையாட்டுக்கள் முற்றும் அவர்களின் சொந்த அக்கறைகளால் தீர்மானிக்கப்படுகின்றன என்பதில்லை; ஏனெனில், அவர்கள் அக்கறைகள் எங்குக் கற்கப்படுகின்றனவோ அந்தச் சூழ்நிலை பெருமளவு முதிர்ந்தோராலே கட்டுப்படுத்தப் படுகிறது.

குழந்தைகள் விளையாட்டுசார்ந்த நடைமுறைப் பிரச்சினையில் ஒன்று விளையாடும் இடம், பொழுதுபோக்கு மையம் இவற்றை ஒதுக்கிவைப்பது ஆகும். நிறைய இடம், தளவாடம் இவற்றை அளிப்பதால்மட்டும் இப் பிரச்சினைக்கு முடிவு காண இயலாது. ஏனெனில், பல குழந்தைகள், சில சமயங்களில் கிடைத்துள்ள இடத்தை உபயோகிப்பதுடனும், தெருக்களில் விளையாடுவதுடனும், முதிர்ந்தோர் அலுவல்புரியும் இடங்களில் கூடுவதிலும் அக்கறைகொள்வர். ரீவ்ஸ் (Reeves) என்பவர் 1981-ல் நடத்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் இப்போக்கு குறிக்கப்படுகிறது. பல நகரங்களின் தெரு விளையாட்டுசார்ந்த மதிப்பீடு இதன் அடிப்படை ஆகும். தங்களுக்கு வேலையில்லா நேரங்களில் குழந்தைகளில் பெருவிகிதம் (சிறுமியரைவிடச் சிறுவர் அதிகமாகத்) தெருக்களில் சும்மா கூட்டம்போட்டுக்கொண்டு இருந்தனர் என்று ரீவ்ஸ் கண்டார். சராசரியில் தெருவிலிருந்த பாதி குழந்தைகளில் பாதிக்குக் குறைந்தவர்களே ஆட்டத்தில் முனைந்திருந்தனர். மிகச் சிறுவிகிதக் குழந்தைகளே திட்டமாக வரையறுத்த ஆட்டங்களில் பங்கெடுத்தனர். நகரிலுள்ள விளையாட்டு மைதான இடத்துக்கும் தெருவிலிருந்த குழந்தைகளின் சதவிகிதத்துக்கும் தொடர்பு மிகக் குறைவே.

தனி விளையாடுமிடம் இருக்கும்போது, குழந்தைகள் தெருக்களை அடிக்கடி நாடுதலின் அளவு விளையாடுமிடம் அளிக்கும் கவர்ச்சிகளைப் பொறுத்தது. சில சமயங்களில், திறமையுள்ள முதிர்ந்த மேற்பார்வையாளர் கண்காணிப்பு இருந்தால், குழந்தைகள் விளையாடுமிடத்துக்குப் போகிறவராக இருப்பர் என்று காணப்பட்டது. சிறு குழந்தைகள் சம்பந்தப்பட்டவரையில், நீண்ட காலம் குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியிலும், குழவிப் பூங்காவிலும் இருந்தவர்கள் மீண்டும் மீண்டும், செய்யப்பெறும் விளையாட்டு இயக்கங்களில் சலிப்பு ஏற்பட்டு, முதிர்ந்தோர் எண்ணங்களையும் ஊக்குவித்தலையும் எதிர்பார்க்கிறார்கள் என்று காணப்பட்டது. தன் ஆற்றல்களுக்கு ஏற்ற சவால்விடும் புது அருஞ்செயல் ஒன்றை ஒரு குழந்தை புனையவோ தற்காலிகமாக ஒன்றை ஏற்படுத்தவோ வேண்டிய திறனைவிட, ஒரு செயலில் அது ஆட்சிபெற்றுத் துய்க்கும் திறன் கூடுதலாக இருக்கும்.

குழந்தைகளின் அக்கறைகள்

தம் அக்கறைகளை வெளியிடச் சொல்லும்போது, குழந்தைகள், தாம் விரும்பும் செயல்களைக் கூறுவதோடு அல்லாமல், வாய்ப்பு அளித்தால், பலர் தாங்கள் அக்கறை கொள்ளவேண்டுமெனப்படும் பல செயல்களில் தாங்கள் வெறுப்பு அடைவதாகவும் வெளியிடுகிறார்கள்.

அட்டவணை 24. 'பள்ளியில் நான் மிக விரும்புவது' என்பதற்கு மாணவர்களின் துலங்கல். மதிப்பெண்கள் ஒவ்வொரு வகையில் ஒன்றோ, மேற்பட்டோ விடைகளை அளித்த மாணவர்களின் சதவிகிதமாகும்.[1]

நிலை	1—3	4—6	7—9	10-12	1—6		7—12	
வயது	6—9	9—12	12-15	15-18	6—12		12—18	
மாணவர்கள் எண்ணிக்கை	544	452	372	230	497	499	281	321
					சிறுவர்	சிறுமியர்	சிறுவர்	சிறுமியர்
1. பள்ளிக்கூடமும் வாய்ப்புகளும்	·6	0	·3	0	·6	0	·4	0
2. விளையாட்டுகள், ஆட்டம், உடற் பயிற்சி, இடை நேரம் முதலியன	7·0	2·9	30·6	33·9	6·0	4·2	27·4	35·8
விளையாட்டு, ஆட்டங்கள்	6·4	·7	2·4	7·4	4·0	3·6	6·8	2·2
உடற்பயிற்சி, களரி	·2	·9	27·2	26·1	·4	·6	19·6	33·0
இடை நேரம், நண்பகல் உணவு, சுயேச்சை நேரம்	·7	1·3	1·1	1·7	1·6	·4	2·5	·3
பிற	0	0	·3	0	0	0	·4	0
3. விருந்துகள், நடனங்கள்	0	1·3	1·1	·9	0	1·2	1·1	·9
4. அறிவுசெறிந்த, செயல் சாராத (academic) பாடங்கள், பல விஷயங்கள்பற்றிய செய்திகள்	77·8	85·3	57·3	45·7	78·5	84·4	49·5	55·8
எண்கள், கணிதம்	27·2	33·0	26·1	13·5	30·2	29·4	25·6	17·4
எழுத்துக் கூட்டல்	8·4	23·0	9·1	0	13·1	17·0	5·3	5·9
வாசிப்பு, மொழிக் கலைகள், எழுத்து	41·7	29·2	18·0	19·1	33·2	38·9	11·0	24·9
இயற்கை அறிவு, அறிவியல்	1·1	4·2	5·6	13·9	1·4	3·6	11·7	6·2
உடல் நலம்	0	·4	0	0	·4	0	0	0
சமூக அறிவியல், சமுதாயம், உலகச் செய்திகள், மக்கள் (Peoples), தொழில், வாழ்க்கை வரலாறு	1·1	10·6	6·4	8·7	5·0	5·8	7·1	7·5
பல்வகை	·2	0	5·1	2·2	·2	0	1·1	6·5

5. கலைகள்-நுண், நாடக	12·5	10·4	9·4	12·2	10·9	12·2	10·3	10·6
படக்கலை (graphic), குழைவுக் கலை (plastic)	11·8	7·5	3·8	·4	9·8	9·8	2·8	2·2
இசை	·7	3·1	5·1	12·2	1·0	2·6	7·1	8·4
நாடகம்	0	·9	1·1	·9	·4	·4	1·1	·9
6. பொறிக் கலைகள், தொழிற் கலைகள், கடைவேலை முதலியன	0	0	9·4	7·4	0	0	18·1	·3
7. குடும்பக் கலைகள்	0	0	3·8	4·8	0	0	·4	7·5
8. சொந்த மேம்பாடு, தொழில், தன்னைப் புரிந்துகொள்ளல் :								
அறிவுசார்ந்த, மன முன்னேற்றம்	0	0	0	4·3	0	0	·4	2·8
மனித இயல் அறிவு	0	0	0	1·7	0	0	·7	·6
சமய, அறநெறி மேம்பாடு	·4	·4	·3	0	·2	.6	0	·3
'வாணிப', தட்டெழுத்து முதலியன	0	0	0	3·9	0	0	·4	2·5
9. சிறப்பான வெற்றிகள், பரிசுகள்	0	0	0	·9	0	0	·4	·3
10. சுயஆட்சி, பொதுமன்றம், உரையாடல்	0	1·3	·8	·9	·6	·6	·7	·9
11. சட்டாம்பிள்ளை அலுவல்கள்	.6	·2	0	0	·2	·6	0	0
12. பள்ளி உரிமைகள், தேவைகள், கட்டுப்பாடு, நிர்வாகம்	·9	·2	1·1	·9	·4	·8	1.1	·9
13. மக்கள்	2·4	6·0	3·5	8·3	3·0	5·0	3·2	7·2
மாணவர்கள் (3 அல்லாத)	·9	1·1	1·3	8·3	1·0	1·0	1·8	5·9
ஆசிரியர்கள்	1·5	5·1	1·1	0	2·0	4·2	·4	·9
சிறுவர் சிறுமியர் உறவுகள்	0	0	1·1	0	0	0	1·1	·3
14. பல்வகை	0	.4	·8	1·3	.2	·2	1·1	·9
15. துலங்கலின்மை, புரியாதது	1·3	2·6	3·0	2·2	2·4	1·4	3·9	1.9

[1] ஏ. டி. ஜெர்சில்டு, ஆர். டாஷ் (A. T. Gersild and R. Tasch) இவர்களின் 'குழந்தை அக்கறைகள்', *நியூயார்க் ஆசிரியர் கல்லூரி*, கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம் (1949), அனுமதியுடன் இங்குக் கொடுக்கப்பட்டுளது. ஒரு வகையிலுள்ள அல்லது அதன் கீழ் வகையிலுள்ள ஓர் இனத்துக்கோ, பல இனங்களுக்கோ ஒரு மதிப்பெண் கொடுக்கப்படுவதால், கீழ் வகைகளின் மொத்தம் மேல்வகையின் மதிப்புக்கு மேலாக இருக்கக்கூடும். இந்த அட்டவணை குழந்தைகளின் பள்ளிக்கூட அக்கறைகளை விளக்குகிறது. ஆனால், இது பிரதிநிதியெனக் கூற இயலாது. 25-ம் அட்டவணையின் கூறுகளிலுள்ள பரந்த மாறுபாடுகளைக் காண்க.

தொடர்ந்த பல ஆராய்ச்சிகளின்மூலம் பள்ளியிலும் வெளியிலும் குழந்தைகள் மிக விரும்பியவற்றையும், மிக வெறுத்தவற்றையும் கூறும்படி கேட்டு அறிந்த முடிவுகளை அட்டவணை 24-ம் 25-ம் தருகின்றன.

தாம் மிக விரும்பியவற்றை விரித்துரைக்கும்போது, கீழ்நிலை-மேல்நிலை உயர்தரப் பள்ளி ஆண்டு மாணவர்கள் சிறு குழந்தைகளைவிடச் சில சமயங்களிலேயே அறிவு செறிந்து, செயல்சாராத (academic) பாடங்களைக் கூறினர்; ஆனால், வயதான மாணவர்கள் வெகுவாக ஆட்டங்கள், தொழிற் கலைகள், பொறிக் கலைகள், அறிவுசார்ந்த தம் மேம்பாடு, வாழ்க்கைத் தொழிலுக்கு ஆயத்தம், தம் வயதுள்ள பிறருடன் உறவுகள் இவற்றைக் கூறினர். குழந்தைகளின் துலங்கல்கள் பெரும்பாலும் பள்ளிக்கூடம் யாது அளிக்கிறதோ அதனால் தீர்மானிக்கப்படுகிறது என்பது 26ஆம் அட்டவணையில் காணப்படும்.

'ஈ' என்னும் பள்ளிக்கூடம் பல்வேறு உடற்பயிற்சி வாய்ப்புகள், நீந்து குளம் (swimming pool), நுண்கலைக்கு நல்ல வசதிகள், கடை வேலைக்கு வாய்ப்புக்கள் அளித்தது. ஆனதுபற்றியே மற்றச் சில பள்ளிக்கூட மாணவர்களைவிட இப் பள்ளி மாணவர்கள் தங்களுக்கு வழங்கப்பெற்ற இவ்வியக்கங்களை அடுத்தடுத்துக் கூறியும் அறிவு செறிந்து, செயல் சாராத பாடங்களை அவ்வளவு அடுத்தடுத்துக் கூருதும் இருந்தனர் என்பதில் ஐயமில்லை. நற்பேறற்ற சூழலின் ஆதிக்கம் 'இ' என்னும் பள்ளி மாணவர்களின் துலங்கல்களில் எதிரொலிக்கிறது; இப் பள்ளி, கொடுமையும் குற்றமும் மலிந்து கிடந்த, மிக நெருக்கமான சமுதாயம் ஒன்றில் இருந்தது. தாங்கள் மிகவும் வெறுப்பவை பற்றிக் கூறும்போது, மற்றப் பள்ளி மாணவர்களைவிட இப் பள்ளி மாணவர்கள் மக்களைப்பற்றியும் அவர்கள் இயல்புபற்றியுமே கவனம் செலுத்தினர் என்பது குறிப்பிடத்தக்கது. (இளைஞர்கள் பள்ளிக்கு வெளி வாழ்க்கையில் அவர்கள் மிக வெறுத்தவைபற்றிய அறிக்கையில் 'தீயவை' பற்றிய முழு கவனம் முனைப்பாக இருந்தது.)

24ஆம், 25ஆம், 26ஆம் அட்டவணைகளிலிருந்தும் வேறு பிற ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து கீழ்வரும் முடிவுகளும் விளக்கங்களும் வெளிவருகின்றன.

அட்டவணை 25. பள்ளியில் தாம் மிக விரும்பியவை அல்லது மிக வெறுத்தவைபற்றி அறிவிக்கும்போது, குறிப்பிட்ட பல்வேறு பொறுக்கிய வகைகளுக்குத் துலங்கிய மாணவர்களின் சதவிகிதம்.[1]

கூறியுள்ள பொருள்கள்	996 மாணவர்கள் 1 முதல் 6ஆம் நிலைகளில் (6 முதல் 12 ஆண்டுகள் வரை)		602 மாணவர்கள் 7 முதல் 12ஆம் நிலைகளில் (12 முதல் 16 ஆண்டுகள் வரை)	
	மிகவிரும்பியவை	மிகவெறுத்தவை	மிகவிரும்பியவை	மிகவெறுத்தவை
ஆட்டங்கள், விளையாட்டுகள், உடற்பயிற்சி, இடைநேரம் முதலியன	5·1	5·4	81·9	2·8
அறிவு சார்ந்து செயல் சாராத செய்திப் பாடங்கள்	81·4	42·7	52·8	46·2
கலை	11·5	4·8	10·5	8·2
பொறித்துறை கடை, வீட்டுக் கலை	0	·2	12·8	8·7
மக்கள்	4·0	4·6	5·8	15·1
மாணவர்கள்	1·0	4·1	4·0	7·0
ஆசிரியர்கள்	8·1	·2	·7	8·0
பிற	0	·2	·7	·8

மாணவர்கள் தம் அக்கறைகள், ஆசைகள், விருப்புக்கள், வெறுப்புக்கள், அல்லது தங்கள் வாழ்க்கையில் மிகவும் மகிழ்ச்சி அளித்தது, அல்லது நிரம்ப உற்சாகம் அளித்தது போன்றவற்றை வெளியிடும்போது மக்கள், மக்கள் உறவுகள் இவற்றை அதிகமாக வலியுறுத்தினர்.

வயதான மாணவர்களின் அக்கறைகள் அவர்கள் சூழலில் இருக்க நேர்ந்து, அவர்களைக் கவரும் பொருள்களால் பெருமளவு பாதிக்கப்படுகின்றன. பெரும்பாலும், அவர்கள் விரும்பிக் கற்றவைகளை அவர்கள் விரும்புகிறார்கள். (ஆனால், இது அவர்கள் திறனையும் முதிர்ச்சி நிலையையும் சார்ந்தது.) குழந்தைகள் கூறும் அக்கறைகள் அவர்கள் கற்பதற்கு இருந்த தற்செயலான வாய்ப்புக்களைப் பொறுத்தவையாகும்; வேறு வாய்ப்புக்கள் இருந்திருந்தால், அவர்கள் கற்க விரும்புபவை மாறுபட்டிருக்கலாம். ஒரு பள்ளி அறிக்கையில் ஒரு குறிப்பிட்ட நிலையிலுள்ள குழந்தைகளின் அக்கறைகளில் தற்செயலான அம்சம் அதிகமாக உளது.

[1] ஏ. டி. ஜெர்சில்டு, ஆர். டாஷ் இவர்கள் இயற்றிய 'குழந்தைகள் அக்கறைகள்' (நியூயார்க்: ஆசிரியர் கல்லூரி, கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம், 1949) அனுமதியுடன் இங்குக் கொடுக்கப்பட்டுள்ளது.

அட்டவணை 26. தாங்கள் பள்ளியில் மிக விரும்பியவை, மிக வெறுத்தவைபற்றி அறிவிக்கும்போது, பல பள்ளிகளின் 4, 5, 6ஆம் நிலைகளிலுள்ள மாணவர்கள் பொறுக்கிய வகைகளுக்குத் துலங்கிய சதவிகிதம்.[1]

	மிக விரும்பியவை (பள்ளிகளால்)[2]				மிக வெறுத்தவை (பள்ளிகளால்)			
	அ	ஆ	இ	ஈ	அ	ஆ	இ	ஈ
ஆட்டங்கள், விளையாட்டுகள், இடை நேரம், உடற் பயிற்சி	3·5	2·6	19·0	51·1	1·4	6·8	4·5	2·3
அறிவு செறிந்து செயல் சாராத செய்தி	79·0	89·0	50·0	34·1	60·1	48·9	39·0	41·5
கலை	10·5	10·4	15·0	21·0	6·3	4·9	5·0	11.9
பொறித் துறை, கடை, வீட்டுக் கலைகள்	0	0	1·0	8·0	0	0	1·0	1·7
மக்கள்	7·0	5·5	6·0	4·5	2·1	8·7	23·0	8·5
மாணவர்கள்	·7	1·3	0	1·7	1·4	7·8	14·5	4·0
ஆசிரியர்கள்	7·0	4·2	6·0	2·8	0	·3	9·0	6·2
பிற	0	0	0	0	·7	·6	0	0
புரியாதவை, துலங்காமை	3·5	2·3	3·5	2·3	23·3	27·8	15·5	15·9

[1] அதே இடத்தில்.

[2] அ, ஆ, இ, மூன்றும் பொதுப் (Public) பள்ளிகள். 'அ' மத்திய-மேற்கத்திய நகரம். 'ஆ' தெற்கத்திய நகரம். 'இ' நியூயார்க் நகரில் மிகவும் நெருக்கமானதும் வசதி யில்லாததுமான சூழலில் உள்ளது. 'ஈ' தனியார் பள்ளி, நியூயார்க்கில் உள்ளது. இந்த ஆராய்ச்சி, 'அ' என்னும் பள்ளியில் 176 மாணவர்களையும், 'ஆ' என்னும் பள்ளியில் 368 மாணவர்களையும்; 'இ' என்னும் பள்ளியில் 200 மாணவர்களையும்; 'ஈ' என்னும் பள்ளியில் 176 மாணவர்களையும் கொண்டது.

அறிவுசெறிந்து செயல்சாராத பொருளில் குன்றும் அக்கறை

பள்ளி வகுப்புக்களில் மேலே செல்லச் செல்லப் பல மாணவர்கள் பள்ளியின் கல்வி அளவேயான திட்டத்தில் குறைவான கவர்ச்சியுள்ளவர்களாகக் காண்கிருர்கள். வயது ஏற ஏறப் பல சமுதாயங்களில் கல்வியில் உற்சாகம் (Educational morale) குன்றுகிறது. இதற்கு நிச்சயமாகப் பல காரணங்கள் உள. பல்வேறு அக்கறைகளினுடைய போட்டி ஒரு முக்கிய காரணம் ஆகும். உதாரணம்: குமரப் பருவத்தை அணுகும்போது, கல்விசாராத நேரங்களில் (நண்பகல் உணவு நேரம், பள்ளி முடிந்த நேரம்) அவர்களுக்கு ஏற்படும் சமூகத் தொடர்புகள் பெரும்பாலோரைக் கவருகின்றன. வகுப்பில் கிடைக்கும் பொருள்கள் அவ்வளவு கவர்ச்சி பெறுவனவல்ல. எனினும், பல மாணவர் விஷயத்தில் வயதேற ஏற, அவர்களுக்குப் பள்ளி அளிப்பவற்றில் உற்சாகக் குறைவுக்குக் காரணம் கல்வித் திட்டம் அறிவுசெறிந்து செயல் சாராதிருத்தல், தற்போக்கானதாயிருத்தல் (arbitrary), குழந்தைகள் அக்கறைகளுக்கு அப்பாற்பட்டதாயிருத்தல் என்பதாகும்.

தன்னைப் புரிந்துகொள்வதில் அக்கறை

மேலே கண்ட ஆராய்ச்சி அட்டவணைகளில் வயதான பல மாணவர்கள் பள்ளி ஊக்குவிக்காமலே தன்னைப் புரிந்துகொள்ளுதல், தன் மேம்பாடுபோன்ற பல வகைகளில் அக்கறை காண்பித்தனர் என்று பார்த்தோம். ஆயினும், இந்த இளைஞர்கள், பள்ளியில் அவர்கள் கற்கவேண்டுமென்று சொல்லப்பட்டவர்க்கும், அவர்கள் சுய மேம்பாட்டில் அவர்களுக்கு இருந்த விருப்பத்துக்கும் யாதொரு தொடர்பையும் அறிந்ததாகத் தெரியவில்லை. பள்ளியில் வழங்கப்படுவதை மறுமுறை ஆராய வேண்டும்; மாணவர்கள், தினந்தோறும் கற்கவேண்டுமென்று கோரப்படும் பாடங்கள் அவர்கள் வளருவதில் காட்டும் நோக்கத்துக்கு உண்மையில் யாது செய்கின்றன, எங்ஙனம் இவ்விரண்டையும் பொருந்தவைக்கலாம் என்பவை தெளிவான விளக்கமும் பெறவேண்டும்.

கல்வியளவேயான பொருளும் சொந்த அக்கறைகளும் பொருந்தாமை

மேலே கூறிய ஆராய்ச்சிகளும், வேறு பல ஆராய்ச்சிகளும், சமூக இயல் வகுப்புகளில் மாணவர்களுக்குக் கற்பிக்கும் பொருள்களைப் பிற பல பாடங்களுடன் ஒப்பிடும்போது, முந்தியவை விருப்புப் பெருதவையாகக் காண்கின்றன என்று கூறுகின்றன,

கொள்கை முறையில் இப் பாடம் கல்வித் திட்டத்தினுள் மிகவும் கவர்ச்சியுள்ளதாக இருக்கும் என்று எதிர்பார்க்கக்கூடும். மாண வர்கள் கற்க மிக விரும்பும் பொருள்களைக் குறிப்பிடும்போது, பல பொருள்கள் சமூக இயலில் அடங்கியவையாக இருக்கின்றன; (உதாரணமாக வரலாறு. ஆனால், இது நடைமுறையில் சாதாரண மாகக் கற்பிக்கப்படும்வகையில் அன்று). சமூக இயலைக் கற்ப தில் ஓர் இடர் யாதெனில், ஆசிரியர் புத்தகப் பொருள்களை முதிர்ந்தோர் கண்ணோட்டத்துடனும், அறிவு செறிந்து செயல் சாராத நோக்கத்துடனும் விளக்குதல் ஆகும்; சிறுவர்கள் புரிந்துகொள்ளும் பிரச்சினைகளுடனும், மானிட முயற்சிகளுடனும் தொடர்புறுது இருத்தலும் ஆகும்.

பள்ளியுள்ளும் வெளியேயும் தோன்றும அக்கறைகள் ஒன்றன்மீது ஒன்று படிந்திருத்தல்

24ஆம் அட்டவணையில் அடங்கியுள்ள சமுதாயங்களின் குழந்தைகள் பள்ளியில் கற்றவையும், பள்ளிக்கு வெளியே அவர்கள் கவர்ச்சியைப் பெற்றவையும் ஒன்றையொன்று வெகு வாகத் தழுவவில்லை.

குழந்தைகளின் அக்கறைகளுக்கும் பிந்திய அக்கறை களுக்குமுள்ள உறவு

முதிர்ந்தோர்களுக்குள்ள அக்கறைகளும் ஆகவே, இளைஞர் கள் கற்க அவர்கள் உதவும் அக்கறைகளும் தாங்கள் குழந்தை களாக இருந்தபோது கற்க நேர்ந்த அக்கறைகள், திறமைகள் இவற்றால் பாதிக்கப்படுகின்றன என்று பல ஆராய்ச்சிகள் காண் பிக்கின்றன. குழந்தைப் பருவத்தில் அக்கறைகளைப் பெறத் தவறுதல் வாணாள் முழுமையும் இடைவெளிகளை உண்டாக்கி விடும். உதவியுடன் தாங்கள் பெறக்கூடும் அக்கறைகளுடன் அவர்கள் உண்மையிலேயே பெறும் அக்கறைகளின் பரப்பை ஒப்பிடுங்கால், பிந்தியது மிகவும் குறைவானதே என்று அடிக்கடி காணப்படுகிறது.

(மேற்கோளாகக் கொடுத்துள்ள ஆராய்ச்சியில்) முதிர்ந் தோர் தாங்கள் குழந்தைகளாக இருந்தபோது வளர்த்துக் கொண்ட அக்கறைகளைப்பற்றியும், இப்போது முதிர்ந்தோராக ஆனபோது அவர்கள் கற்றிருக்கவேண்டுமென்று விரும்புகிற அக் கறைகளைப்பற்றியும் கேட்கப்பட்டனர். பின் வாழ்க்கையில், தங்களுக்கு அதிகமாகப் பயன்படாத (ஆனால், காண்போருக்கே ஒருவகை மனநிறைவு அளித்த) தளப் பந்துபோன்ற வழக்கமுறை ஆட்டங்களில் அவசியமின்றி அதிக நேரம் செலவு செய்ததாக வருத்தத்துடன் அவர்கள் தெரிவித்தனர். இசைபோன்ற

வற்றில் முதிர்ந்தோராக எளிதில் துய்க்கக்கூடும் பொருள்களில் அதிக நேரம் செலவு செய்து பேணுது இருந்தமைபற்றி அவர்கள் வருத்தம் காட்டினர்.

இயங்கவும் துய்க்கவும்கூடிய அடங்குநிலை ஆற்றல்களைத் தாங்கள் பேணி வளர்க்காமலே, பல மக்கள் முதிர் பருவத்தை அடைகின்றனர் ; இவற்றை இனிப் பேணி வளர்க்கவும் இயலாது. ஒருவன் இளைஞனுகை எத்தனைக்கு எத்தனை அதிகம் அக்கறைகளைப் பெறுகிருனே அத்தனைக்கு அத்தனை முதிர்ந்தோனுகும் போது மன நிறைவு பெறுவான் என்று இதிலிருந்து முடிவுகட்டி விடக் கூடாது. ஐந்தோ அல்லது இரண்டோ அக்கறைகளை உடையவனைவிடப் பத்து அக்கறைகளை உடையவன் நிச்சயமாக மேலானவன் என்பதில்லை. அக்கறைகள் பலவாயிருப்பது பல வீனத்தைக் குறிக்குமே தவிர, பலத்தைக் குறிக்காது. நாலாபக்கங்களில் சிதறும் போக்கையும், தேர்ந்தெடுத்த ஒருவகை இயக்கத்தில் திடநம்பிக்கையின்மையையும் காட்டும். எனினும், மற்றவை சரியாக இருந்தால், அக்கறைகள் பலவற்றை ஓரளவாவது சுவைக்கவோ பெறவோ வாய்ப்பு குழந்தைக்கு இருந்தால், தனக்குச் சிறப்பாயுள்ள இயற்கைத் திறன்களுக்கு ஏற்ப, சில அக்கறைகளை ஏற்படுத்திக்கொள்ள இடமுண்டு. தன் இயற்கைத் திறன்களுக்கு ஒத்த அக்கறைகளை வளர்ப்பதனுல், குழந்தை தன்னிறைவு பெறக்கூடும்; இதன்மூலம் தன் மதிப்பைப் பற்றி நன்கு உணரவும் கூடும்.

தொலைக் காட்சி (television) அசைவு படம், வானொலி இவற்றில் அக்கறைகள்

சாதாரணக் குழந்தை ஒருவன் தொலைக் காட்சி நிகழ்ச்சி நிரல்களில் அதிக நேரம் ஈடுபடுகிருன்; தொலைக் காட்சிக்கு வசதியுள்ள பல இளைஞர்கள் வானொலி கேட்பதில் நேரம் கழிக்கின்றனர். சென்ற சுமார் முப்பது ஆண்டுகளாகச் செய்த வானொலிப் பழக்கங்கள் சம்பந்தமான மதிப்பீடுகளைப்போல் தொலைக் காட்சி அக்கறைகள்சார்ந்த மதிப்பீடுகள் அவ்வளவு நிறைவுபெறவில்லை. எனினும், வானொலி அக்கறைகள் சம்பந்தமாகக் கண்ட முடிவுகளில் பல, தொலைக் காட்சி அக்கறைகள், சுவைகள், பழக்கங்கள் இவைபற்றி ஆராய்ச்சிகளிலும் அதிகமாகவே வற்புறுத்தப்படுகின்றன.

சில ஆண்டுகளுக்குமுன், குழந்தைகளின் வானொலி அக்கறைகள் சம்பந்தமாக எடுத்த மதிப்பீடுகள்மூலம் அவர்கள் ஆரம்பப் பள்ளி வயதுக்காலத்தில் விழித்திருக்கும் நேரத்தில் ஏழில் ஒரு பங்கு செலவிடுவதாகக் காணப்பட்டது. தொலைக் காட்சி

பார்க்கும் நேரம் சம்பந்தமான மதிப்பீட்டில் சராசரிக் குழந்தை வாரம் ஒன்றில் 14 மணி முதல் 20 மணி நேரம் வரையிலும் செலவு செய்ததாகத் தெரிகிறது. சில குழந்தைகள் 8 அல்லது 10 மணி நேரம் தொலைக் காட்சி பார்த்ததாகவும் தெரிகிறது. இது சம்பந்தமான ஆராய்ச்சிகள் பானிங் (Banning) என்பவரால் மதிப்பிடப்பட்டன. சனி, ஞாயிறுகளை வேலை நாட்களாகக் கொண்டால், பல இளைஞர்கள் வானொலிக் கருவி, தொலைக் காட்சிக் கருவி இவற்றிடம் பள்ளியில் எவ்வளவு நேரம் கழிக்கின்றார்களோ அவ்வளவு நேரம் கழிக்கின்றார்கள்.[1]

காட்சி அம்சத்தைக் கூட்டுவதால், தொலைக் காட்சி, பல குழந்தைகளின் துணிவுச் செயல், நிகழ்ச்சி நிரல்கள், அவர்கள் விரும்பும் பிற பொருள்கள் இவற்றிற்கு அதிகக் கவர்ச்சி அளிப்பதுமல்லாமல், சமூக அறிவியல்கள், இயற்கை அறிவியல்கள், இக்கால நிகழ்ச்சிகள் சார்ந்த அறிக்கைகள் போன்றவற்றின் வர்ணனைகளுக்குப் பொருட் செறிவும் அளிக்கிறது.

மேற்கத்திய விஷயங்கள் (Western themes), இடையர்கள், எல்லைப் புறம், காவற் படையினரும் கொள்ளைக்காரரும், குற்றம், மறைபொருள் (mystery), கோள்களுடே போக்கு-வரவு போன்ற நிகழ்ச்சி நிரல்கள் வானொலிமூலம் மனத்தைக் கவர்ந்தாற்போல் தொலைக் காட்சி மூலமும் கவர்வதாகக் காண்கிறது. பங்கெடுப்போர் பணமோ, வேறு பரிசோ பெறும் குடும்ப நாடகங்கள், விடுகதைக் (quiz) காட்சிகள், இசைக் கதம்ப நிகழ்ச்சிகள் போன்ற காட்சிகள் முதிர்ந்தோரின் சிறப்பான விருப்பத்தைப் பெறுவனபோல் குழந்தைகளின் விருப்பத்தையும் பெறுகின்றன. ஏதாவது சொல்லக்கூடுமானால், முதிர்ந்தோர், இளைஞர் இருவருக்கும் பொதுவாக உள்ள பல்வேறு அக்கறைகளின் தேவைகளுக்கும் வானொலியைவிடத் தொலைக் காட்சி அதிகமாகப் பரிமாறுகிறது என்பது உண்மை எனக் கூறவேண்டும். உதாரணம்: அறிவியலில் துணிவுச் செயல், ஆழ்கடலைத் துருவி ஆராய்தல், தங்கள் சுயவாழ்விடங்களில் தூரதேசத்து மக்களின் வருணனைகள் போன்றவை. வானொலியைவிட அதிக அளவில் தொலைக் காட்சி, குடும்பத்திலுள்ள அனைவரும் துய்க்கக்கூடிய பொழுதுபோக்காக அடிக்கடி பயன்படுகிறது. ஒரோவொரு காலங்களில், குழந்தைகள் தங்கள் மூத்தோர்களுக்குப் பாடம் கற்பிக்க இனிய வாய்ப்பும் அளிக்கிறது. (உதாரணம்: தொலைக் காட்சியில் அதிக நேரம் செலவு செய்யும் பாலன் தன் பெற்றோரைவிடத் துப்பறியும் காட்சி ஒன்றில் விரைவாகக் குற்றவாளி யாரென்று ஊகித்துக்கூற இயலும்).

[1] குழந்தைகளின் தொலைக் காட்சி அக்கறைகள்சார்ந்த மதிப்பீடுகள், உரையாடல்கள் இவைபற்றி டன்ஹாம் (Dunham), 1952 பார்க்க. மக்கோயி, 1951; மார்ஸ், 1953; ஸீகோ (Seagoe), 1952; ஷேயான் (Shayon), 1951; விட்டி, 1950, 1951, 1952; காஃபின் (Coffin), 1955.

தொலைக் காட்சி, வானொலி இவற்றின் நிகழ்ச்சி நிரல்கள் பல வீடுகளில், முக்கியமாக, அன்றாட வழக்கமுறை, சாப்பாட்டு நேரம், பள்ளிசார்ந்த வீட்டு வேலை, படுக்கைநேரப் பட்டி இவற்றில் குறுக்கீடுபோன்ற பிரச்சினைகளை எழுப்புகின்றன. குடும்ப நிர்வாகம், குடும்ப அங்கத்தினர் அனைவரினும் பங்கீடு, விட்டுக் கொடுக்கும் பண்பு போன்றவை சார்ந்த நடைமுறைப் பிரச்சினைகளைத் தொலைக் காட்சி கிளப்புகிறது.

தொலைக் காட்சி காரணமாக, வீட்டில் நேரும் அக்கறைகளின் மோதல்கள், உடன்பிறந்தோர்களுள்ளும், பெற்றோர், மக்கள் இவர்களிடமும் உள்ள உறவுகள் சம்பந்தமாகப் புதிய வினவுகளை எழுப்பாமல் இருக்கலாம். எனினும், மிகக் கவர்ச்சி தரும் தொலைக் காட்சி நிகழ்ச்சி நிரல் குடும்ப அங்கத்தினரிடையே, குழந்தைகள் சாப்பாட்டு நேரத்தில் கவனிக்கவோ, வீட்டு வேலையை ஒத்திப்போடவோ, படுக்கை நேரத்தைக் கடத்தவோ முயலும்போது புண்படுத்தும் மோதல்களை விரைவுபடுத்தலாம்.

வானொலி சம்பந்தமாக நீண்ட காலமாகப் பெற்றோர்களும் போதகர்களும் எழுப்பியதுபோலவே தொலைக் காட்சியில் விவரிக்கப்படும் மனவெழுச்சிக் கருத்து, அறநெறிக் கருத்துபற்றிப் பல ஐயங்களை எழுப்பியுள்ளார்கள்; சிலர் வெறுப்பைக் காண்பித்துள்ளார்கள்.

தொலைக் காட்சி தனிப்பட்ட புதிய வகையில் குற்றம் செய்யத் தூண்டவோ, அல்லது புதியவகை மனவெழுச்சி அச்சுறுத்துகையையோ உண்டாக்கவில்லை என்பது உண்மையாக இருக்கலாம். ஆனாலும், தாங்கள் படிக்கும் அல்லது கேட்கும் கதைகளை விடத் தொலைக் காட்சி அளிக்கும் நாடகக் காட்சி ஒன்று குழந்தைகளின் பழிக்குப் பழி வாங்குதல், அச்சம் போன்ற உணர்ச்சிகளைத் தூண்டுவதுபற்றியே அதிகச் செறிவுள்ள மனவெழுச்சி மோதலை உண்டாக்கும் என்பதை ஒப்புக்கொள்ள வேண்டும்.

தொலைக் காட்சி நிகழ்ச்சி நிரலின் ஆதிக்கத்தை மதிப்பிடுவதில், காரண காரியத் தொடர்பு ஏற்படுத்துவது கடினமானதே. உதாரணமாக, பள்ளியில் சராசரி வேலைக்குக் குறைவாகச் செய்யும் குழந்தைகள், பள்ளியில் நல்ல வேலை செய்யும் குழந்தைகளைவிட அதிக நேரம் தொலைக் காட்சியைப் பார்ப்பதில் செலவு செய்வதாகக் கண்டால், நிகழ்ச்சி நிரல் வீட்டு வேலையில் குறுக்கிடுவது காரணமாகலாம். அல்லது, பார்க்கத் தொலைக் காட்சி இல்லாவிடினும், பள்ளியில் வெற்றி காணுத குழந்தைகள் வேறு ஏதோ ஒன்றில் தங்கள் காலத்தைச் செலவிடலாம். ஓர்

ஆராய்ச்சியில் ஆறு மணியோ அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட நேரமோ தொலைக் காட்சியில் செலவு செய்த மாணவர்கள் பிற மாணவர்களைவிடப் பள்ளியில் குறைவான தேர்ச்சியே பெற்றனர்; ஆனால், அவர்கள் குடும்பத்தினர் தொலைக் காட்சிக் கருவியை வாங்குவதற்கு முன்னரும் அம் மாணவர்கள் பள்ளி வேலையில் பின்தங்கியவர்களாகவே இருந்தனர் (க்ரீன்ஸ்டீன்-Greenstein 1954). இங்ஙனமே, போர்சார்ந்த நிகழ்ச்சி நிரல்களைப் பார்வையிட்டதன் காரணமாகக் குழந்தைகள் ஆக்கிரமிப்பு உணர்ச்சி உள்ளவர்களாக ஆகிவிடுவார்களென்று முடிவு கட்டிவிடக் கூடாது (ஆல்பர்ட்-Albert, 1957). எனினும், வாணிபம் சார்ந்த சாதுரியமுள்ள இணக்குவித்தல் வகைகள் சில இளைஞர்கள்பால் வலுவான உள்ளப் பதிவுகளை ஏற்படுத்துகின்றன.

முதிர்ந்தோர் எதிர்க்கும் நிகழ்ச்சி நிரல்களை மாணவர்கள் மிக விரும்பினால், இரு கட்சியிலும் நன்மை, தீமைகள் இருக்கலாம். முதிர்ந்தோர் தங்கள் நோக்கிலேயே நிகழ்ச்சி நிரலை மதிப்பிடக் கூடும். தந்தைக்குத் தகுதியாக இராத கால்சிராய்கள் சிறுவனுக்குப் பொருத்தமாக இருக்கும். அங்ஙனமே, புரட்டக்கூடும் (sophisticated) மூத்தோர் உதவாக்கரையென எண்ணும் நிகழ்ச்சி நிரல் இளைஞனுக்கு ஏற்றதாக இருக்கலாம். என்றாலும், இதற்கு இன்னோர் அச்சமும் உண்டு. குழந்தை ஒன்று ஒரு நிகழ்ச்சி நிரலில் கவர்ச்சியுறுவதால் மட்டும் அது அவனுடைய 'தேவை' ஒன்றை நிறைவு செய்கிறதெனக் கொள்ள இயலாது. மேலும், குழந்தையின் நுண்ணறிவுக் குறைபாடு, பகுத்தறிவுக் குறைவு இவற்றைப் பயன்படுத்திக்கொண்டு உருத்திரிபு, மோசம் இவற்றுக்கு உட்படுத்தியோ, அல்லது மனவெழுச்சி முறையில் பொய்யானதையோ அளித்தால் பெற்றோர்கள் அத்தகைய காட்சியைக் காண்பிப்போர்மேல் கடுமையாகப் புகார் செய்யக் காரணமுண்டு. அவர்கள் குழந்தைகள்மேல் குறைகூறுவதற்கில்லை. அடிப்படையான அறநெறிப் பொறுப்புசார்ந்த பிரச்சினை ஒன்று எழுகிறது. குற்றம் நேரும் மோசமான சூழ்நிலைபற்றியும், குற்றத்தினால் ஒருவனுக்கு ஏற்படும் கடும் துயரம், அதன் விளைவான துன்பங்கள்பற்றியும் உண்மைக்குமாறாகப் படம் பிடித்துக் காட்டியும், குற்றம் சம்பந்தமான செயல்களைப் பெரும் வாணிப அளவில் கையாண்டு, முடிவில் குற்றம் நற்பயன் அளிக்கிறது (விளம்பரம் சார்ந்த வரையிலாவது) என்றும் காட்டும் நிகழ்ச்சி நிரல்கள் உதாரணமாகும்.

வாசிப்பு அக்கறைகள்

வாசிப்பில் அக்கறையின் தொடக்கம் சிறு குழந்தை புத்தகத்தைக் கையாளுதல், படங்களைப் பார்ப்பதில் கவர்ச்சி, கதை

சொல்லக் கேட்பதிலும் பிறர் படிப்பதைக் கேட்பதிலும் விருப்பம் இவற்றில் தோன்றுகின்றது. சொற்களைத் தாம் புரிந்து கொள்ள இயலுவதற்கு முன்னரே பல குழந்தைகள் பிறர் வாசித்தலைக் கேட்டு மகிழ்கிறார்கள். ஒலிப்பெருக்கு, முகச் சாடைகளின் மாறுபாடுகள், குரலின் ஒலிமாற்றம் இவை அவர்கள் மனத்தைக் கவர்கின்றனபோலும் (வாசிப்பவர் மடியில் அமர்ந்திருக்குங்கால் வாசிப்பு மேலும் கவர்ச்சியுறும்). இரண்டாண்டுக்குமுன், சில சமயங்களில் ஓராண்டு முடியு முன்னரே, வாசிப்பு என்னும் முழுமையில் ஏதோ ஓர் அம்சத்தில் குழந்தைகள் அக்கறை கொள்கிறார்கள். வாசிப்புச்சார்ந்த அநுபவங்களும், குழந்தைக்குப் பிறருடன் ஏற்படும் தொடுகை களும் உறவுகளும், அவன் உண்மையாக வாசிக்கத் தொடங்கு வதற்கு நீண்ட காலம் முன்னரே பின்னிக்கிடக்கின்றன என்று ஆமி (Almy) என்பவர் 1949ல் நடத்திய ஆராய்ச்சி காண் பிக்கிறது.[1]

குழந்தை தானே வாசிக்கக் கற்றவுடன் அவன் வாசிப்புச் செயல்களும் அக்கறைகளும் சில வயதுப்போக்குகளை வெளியிடு கின்றன. ஆனால், ஒவ்வோர் ஆண்டு நிலையிலும் தனிப்பட்ட மாறு பாடுகள் உள. பின்வருவன ஒரு சில ஆகும்: ஐந்தாண்டுகளுக்கு முன், பல குழந்தைகள் எளிய உண்மைக் கதைகள், எதுகைகள், கணகணவென்ற ஒலிகள், 'மூத்தோர் ஒருவருடன் உரையாட இடந்த'ரும் படங்களால் விளக்கம்பெற்ற கதைகள்.

இரண்டாயிரத்துக்கு மேற்பட்ட குழவிப் பூங்காச் சிறார்களின் வாசிப்பு அக்கறைகள்பற்றி ஓர் ஆராய்ச்சி நடந்தது. அது 400 புத்தகங்களை ஆசிரியர் சிறுவர்களுக்கு வாசித்ததை அடிப் படையாகக்கொண்டது. அந்த மதிப்பீடுகளில் பின்வரும் மிக விருப்பங்கள் காணப்படுகின்றன: 'உண்மையில் நடந்ததை' விரும்பிய குழந்தைகளின் சதவிகிதம் 67·5; 'நடக்கக்கூடியது' 73·4; புனைவுகள் 75·9; முட்டாள்தனமான கதைகள் 42·2; (கப்பா–Cappa, 1956). இம் முடிவுகளிலிருந்து, குழவிப் பூங்காச் சிறார்கள் ஒரு சிறிதளவு உண்மையல்லாதது கலந்த கதைகளை விரும்புகிறார்கள். எனினும், 'நடந்தது,' 'நடந்திருக்கக்கூடும்' என்ற கதைகள் புனைவுவகையைச் சேர்ந்த கதைகள் போன்ற உச்சநிலைக்கு நிற்கின்றன.

முதனிலைப் பள்ளி, தொடக்கப் பள்ளி இப் பருவக் குழந்தை களின் வாசிப்பு அக்கறைகள், அவர்களின் நுண்ணறிவு வேறு

[1] வாசிப்பு அக்கறைகள், வளர்ச்சி, வாசிப்புத் திறனில் முன்னேற்றம் இவற்றைப் பாதிக்கும் காரணிகள் சம்பந்தமான உரையாடல்களுக்கு எஃப்ரான் (Ephron) 1953 பார்க்க. கேட்ஸ், 1949; ரஸ்ஸல், 1949a, 1949b.

பாடுகள், அவர்களுக்குக் கிடைக்கும் பொருள்கள், அவர்களின் துணையாளர்கள், முதிர்ந்தோர் இவர்கள் வழங்கும் ஆதரவு போன்ற காரணிகளைச்சார்ந்து வேறுபடுகின்றன. முதனிலைப் பள்ளிமட்டத்தில் குழந்தைகள் ஆச்சரியம், சதித்திட்டம், இவற்றை விரும்புகின்றனர். விலங்குகள் சம்பந்தமான கதைகள் இளங் குழவிப்பருவத்திலிருந்து தொடக்கப் பள்ளிநிலைகள் முடியக் குழந்தை உள்ளத்தைக் கவருகின்றன. முதனிலைப் பள்ளி மட்டத்தில், முழுப்புனை (pure fancy) நிலையிலேயே இருக்கிறார்கள் என்றாவது, அல்லது கட்டுக் கதைகள், நாடோடிக் கதைகள், இவையே அவர்கள் மனத்தைப் பெரும்பான்மையும் மிகக் கவரு கின்றன என்றாவது சொல்லச் சான்று இல்லை.

வயதாக ஆக, வலிய துணிவுச் செயல்கள் முக்கியமாகச் சிறுவர்களுக்குக் கவர்ச்சி அளிக்கின்றன. தொடக்கப் பள்ளி ஆண்டுகளில் சிறுவர்களைவிடச் சிறுமியர் குடும்பக் கதைகள், வீட்டு நிகழ்ச்சிகள் போன்றவற்றில் அக்கறை கொள்கிறார்கள். வியப்பூட்டும் அருந்திறப் புத்துணர்ச்சி வாய்ந்த கதைகளில் சிறுவர்களைவிடச் சிறுமியர்கள் முன்னரே, அக்கறை காட்டு கிறார்கள்; அமைதியான சமூகச் சூழல்களில் அதிகமாகக் கவர்ச்சி யுறுகிறார்கள். சிறுவர்களோ, ஆக்கிரமிப்புச் செயல்களில் மிகுந்த ஊக்கம் காண்பிக்கிறார்கள். (வாண்டமென்டும் தால்மனும்-Vandament and Thalman, 1956.)

4, 5, 6ஆம் நிலைகளிலுள்ள குழந்தைகள்சார்ந்த ஆராய்ச்சி ஒன்றை லஸார் (Lazar) என்பவர் 1937-ல் நடத்தியபோது, பின்வரும் அம்சங்கள் வெகுவாகக் கவர்ந்தன என்று காணப் பட்டது: துணிவுச் செயல், இயக்கம், கிளர்ச்சி மனத்தைச் சிலிர்க்கச் செய்பவை (thrills), அறிவுக்கெட்டாதவை (mystery), இயல்வாய்மை (realism), ஆவலான நிலை (suspense), குழந்தை வாழ்க்கை, நகைச்சுவை தரும் குறும்பு, விலங்கு வாழ்க்கை, இயற்கை, ஆட்ட நற்றிறம் (sportsmanship), வீரம், ஆட்டங்கள் விமானங்கள் பிற கண்டுபிடிப்புக்கள். கீழ்நிலை உயர்தரப் பள்ளி, மேல்நிலை உயர்தரப் பள்ளி ஆண்டுகளில் பல குழந்தைகள் சரித்திரம், வாழ்க்கை வரலாறு, சமூகச் சூழ்நிலை, இயற் கைச் சூழ்நிலை சார்ந்த புத்தகங்கள், மலர்க் கட்டுரைகள் இவற்றில் அக்கறை காட்டுகிறார்கள். உணர்ச்சி ததும்பும் புனைக் கதைகளில் முதிர்ந்தோர் வகைகளில் சிறுவர்களைவிடச் சிறுமியர் அதிக ஆர்வம் கொள்கிறார்கள். ஆனால், இரு வரும் உண்மையைப் புரட்டும் புனைக்கதைப் பொருள்களையும், சாத்தியமற்ற நிலைமைகளைக் கையாளும் புனைக் கதைகளையும் உற்சாகமாக ஏற்றுப் பாடம் செய்கிறார்கள். இப்போக்குகள் தவிர, நகைச்சுவையில் அதிக விருப்பமும், விருப்பச் செயல்கள்,

பொருள்களை ஆக்குதல், போன்றவற்றை வாசிப்பதும் காண்கின்றன. உயர்தரப் பள்ளியில் கீழ்நிலை அடைந்தவுடன் குழந்தைகளைப்பற்றியும் பத்தாண்டுக்கு மேல் இருபதுக்குட்பட்ட சிறுவர் பற்றியும் வாசிப்பதில் அதிகக் கவர்ச்சி காண்பிக்கிறார்கள் (ரட்மன்-Rudman, 1955).

எட்டாண்டு முதல் பதின்மூன்றாண்டுவரையிலுள்ள குழந்தைகளுள் சுமார் 90 சதவீதம் மாணவர்கள் நகைச்சுவையுள்ள புத்தகங்களை வாசிக்கிறார்கள். அவர்களுள் பலர் வாரம் ஒன்றுக்கு அத்தகைய ஐந்து அல்லது ஆறு புத்தகங்களை வாசிக்கிறார்கள். (விட்டியும், சைஸ்மோரும்-Witty and Sizemore, 1954.)

ஆர். எல். தார்ன்டைக் என்பவர் 1941-ல் குழந்தைகளின் வாசிப்பு அக்கறைகளை ஆராய்ந்தார். புனைந்த தலைப்புகளும் (ஆனால் நம்பத்தகுந்தவை) பின்வருவன போன்ற சிறு விளக்கங்களும் கூடிய பட்டியல் ஒன்றைக் கையாண்டார்.

பௌஸர் (Bowser the Hound) என்னும் வேட்டை நாய். பௌஸர் தன் யஜமானனுடன் வெள்ளை முயல் வேட்டையாடச் சென்றது. ஆனால், அவர்கள் சந்தித்ததோ நாற்றம் வீசித்துறத்தும் கீரிப்பிள்ளை (Jimmy Skunk). யாது நடந்திருக்கும்? திருடர் கூட்டங்களின் அரசு (King of the Gangs). எங்ஙனம் ஸ்லிக் மக்காய் (Slick McCoy) தன்னைப் பாதாள உலகத்தின் அரசனாக்கிக்கொண்டான். திருடர் கூட்டங்கள், அவர்களின் போர், இவற்றின் வரலாறு.

தனிமைப் பள்ளத்தாக்கின் பேய் மேற்பார்வையாளர் (The Ghost Ranger of Lonesome Valley). பள்ளத்திலிருந்த கால்நடை எப்போதும் ஏன் மறைந்தன? அவற்றைத் திருடிய பேய் யார்?

நானும் என் வேலையும் (Me and My Job). பல்வேறு வேலைகள் எத்தகையவை? உன் வேலையைத் தேர்ந்தெடுக்க நீ சிந்திக்க வேண்டியது யாது?

மன்மதனின் விடுமுறை நாள் (Cupid Takes a Holiday). ஜோனும் ஃப்ரெட்டும் எப்போதும் நல்ல நண்பர்கள். வெறும் நல்ல நண்பர்கள் வேறொன்றுமில்லை. பிறகு, ஃப்ரெட் கல்லூரி சென்றான். திரும்பி வந்தபோது வேறு மாதிரி ஜோனைக் கண்டான்.

லூதரன் திருச்சபையின் வரலாறு (History of the Lutheran Church). தொடக்கத்திலிருந்து இன்றுவரை லூதரன் திருச்சபையின் கதை.

பட்டியலில் புனைகதை வகையும் அஃது அல்லாததும் இருந்தன. துணிவுச் செயல், சிறுவர் சிறுமியர் சார்ந்த அறிவுக்கெட்டாதது, விலங்குகள், தேவதைகள், வியப்பூட்டும் அருந்திறப் புத்துணர்ச்சி வாய்ந்தது, ஆட்டங்கள், விருப்பச் செயல்கள், தன்

மேம்பாடு, சரித்திரம், பயணம் போன்ற பொருள்கள் அவற்றுள் அடங்கியிருந்தன. பத்து முதல் பதினைந்து ஆண்டுப் பரப்பிலுள்ள அதே பாலோருள் வயது மிக்கோர், இளைஞர், அறிவுகூர்ந்தோர், மந்தமதியுள்ளோர் இவர்களுக்குள்ளே மிக விருப்பங்களில் இருந்தவற்றைவிடச் சிறுவர்களுக்கும் சிறுமியர்களுக்குமுள்ளே இருந்த மிக விருப்பங்களில் அதிக வேறுபாடுகள் தோன்றின. சராசரி 125 நு. ஈ., (நுண்ணறிவு ஈவுடைய) அறிவு கூர்மையுள்ள குழந்தைகளுடைய அக்கறைகளும் (சராசரி 92 நு. ஈ., உடைய) மந்தமதியுள்ள குழந்தைகளுடைய அக்கறைகளும் ஒத்திருந்தன. அறிவு கூர்மையுள்ள குழந்தைகளினுடைய இத்தகைய வாசிப்பு அக்கறைகளில் அதிக முதிர்ச்சி புலமை, புத்தகப் படிப்பு போன்ற விஷயங்களில் மட்டும் தோன்றவில்லை; ஆனால், அறிவுக்கெட்டாப் பொருள், துணிவுச் செயல் போன்றவற்றிலும் தோன்றிற்று. பல ஆண்டு நிலைகளிலும் ஒரே பாலருள் கூடக் குழந்தைகளுடைய சில தலைப்புக்கள்பற்றிய விருப்பங்கள் அதிகமாக மாறுபட்டன; ஆனால், பல தலைப்புக்கள் மிக இளங் குழந்தைகளாலும், மிக வயதான குழந்தைகளாலும் விரும்பப் பட்டன. சாதாரணப்பத்தாண்டுச் சிறுவர்களுக்கு மிகவும் கவர்ச்சி அளித்த பத்துத் தலைப்புகளுள் பன்னிரண்டாண்டினர்களுக்கு ஐந்து மிகவும் கவர்ச்சி தந்தவையாக இருந்தன.

மற்ற அக்கறைகளில்போல், வாசிப்பு அக்கறைத் துறையிலும், குழந்தைகளின் தேர்ந்தெடுப்பு அவர்களின் சுயேச்சையையோ இயற்கைப் போக்கையோ காண்பிக்கின்றது என்று முடிவு கட்ட இயலாது. மற்ற அக்கறைகளில்போல், வாசிப்பிலும், குழந்தைகள் எதில் அக்கறை கொள்ளவேண்டுமென்று கொள்ளப்படுகிறதோ அதையே அவர்கள் கற்கிறார்கள். வாசிக்கத் தொடங்கியவுடன் அவர்கள் வாசிப்பதற்கு அளிக்கப் படுவதிலுள்ள பொருள்கள் அவர்கள்மேல் ஆதிக்கம் கொள்ளும். சிறுவர்கள், சிறுமியர்களைவிட வேறான அக்கறைகளைப் பெற ஆதரவு அளிக்கும் வகையிலும் அவர்கள் எங்ஙனம் இருக்கின்றனர் என்பதுபற்றி மாறான எண்ணங்களை வளர்க்கும் வகையிலும் வாசிக்கும் பொருள்கள் வலியுறுத்தப்பெறுகின்றன (சைல்டு, பாட்டர், லெவின்-Child, Potter, Levine, 1946). குழந்தைகள் வாசிக்கும் பொருள்கள், முதிர்ந்தோரைப் பின்பற்றும் உண்மைக்கு மாறான சூழ்நிலைகளில் அவர்களைச் சில சமயங்களில் நிறுத்துகின்றன என்று புதிய எடுத்துக்காட்டுகளைக்கொண்டு செவார்டும் ஹாரிசும் (Seward and Harris, 1951) காண்பிக்கிறார்கள்.

மெய்ந்நிகழ்ச்சி, பாவனை இவற்றில் அக்கறை

வாசிப்பில் குழந்தைகள் உள்ளதை உள்ளபடி விரும்புவோராவர்; கற்பனை விரும்புவோரும் ஆவர். அவர்கள் சாத்திய

மற்றனவும், நகைப்புக்கிடமானவுமான நிகழ்ச்சிகள்கொண்ட புனைகதைகளைப் படிக்கிறார்கள்; பயணம், இயற்கை வரலாறு, வாழ்க்கை வரலாறு, பிற நாடுகள் மக்கள் இவற்றின் வருணனைகள் போன்ற விஷயங்கள்பற்றிய உறுதியான விளக்கங்களையும் படிக்கிறார்கள். தங்கள் சுவையில் குழந்தைகள் இங்ஙனம் பரந்த மனப்பான்மையுடையோராயினும் ஒருவகை வாசிப்புப் பொருளிலிருந்து வேறொரு வாசிப்புப் பொருளுக்குச் செல்லும்போது, தங்கள் திறனுய்வை அவர்கள் பயன்படுத்துகிறார்கள். ஒரு பொருள்பற்றிய பல அம்சங்களின் ஒழுங்கான விளக்கத்தைவிட உணர்ச்சிதூண்டும் அசாதாரண விளக்கத்தை மிகுதியாக விரும்புகிறவர்களாக இருந்தாலும், உண்மை நிகழ்ச்சிகளைத்தரும் நூல் ஒன்றை அவர்கள் நாடினால் வாய்மையுள்ளதும் செய்திகளைத் தருவதுமான விளக்கத்தையே அவர்கள் விரும்புகிறார்கள்.

அறிவியல் புத்தகங்களில் ஒளிவு மறைவற்ற, மெய்ந்நிகழ்ச்சிகளைத் தருபவற்றையே சிறுவர்கள் விரும்புகிறார்கள் என்றும் அவர்களுக்குப் புத்தகங்கள் எங்ஙனம் கவருகின்றன என்பது பற்றிய முதிர்ந்தோர் தீர்ப்புகள் மிகவும் தவறானவையாகும் என்றும் வில்லியம்ஸ் (Williams, 1939) காண்பித்துள்ளார்.

அவர் ஆராய்ச்சியில் கண்டவற்றுள் பின்வருவது ஒன்றாகும். ஒரு புத்தகத்தினுடைய உறையின் நிறம், வடிவம், நூலின் அமைப்புச்சார்ந்த பொது இயல்புகள் இவை குழந்தைகளின்மேல் அதிக ஆதிக்கம் கொள்ளவில்லை. புத்தகத்தில் அடங்கிய பொருளே அவர்களை அதிகமாகக் கவர்ந்தது. அவர்கள் புதிய செய்திகள், விலங்குகள் எங்ஙனம் வாழ்கின்றன, பொருள்கள் எங்ஙனம் செயல் புரிகின்றன இவைபற்றிய விளக்கங்கள் போன்ற தகவல்களையே விரும்பினர். விளக்கப்படும் பொருளின் விந்தைகள், இயற்கையின் புகழ்கள் இவைசார்ந்த உணர்ச்சி பொங்கும் வருணனைகளை அவர்கள் விரும்பவில்லை. ஆள்மாராட்டமாக்கல் (personification), தகவல்களை அளிக்காது நூலாசிரியரின் ஆர்வத்தை மட்டும் காட்டும் பகட்டான அறிமுகக் கட்டுரைகள், அல்லது மனிதப் பண்பையும், தகவல்தரும் பண்பையும் புகுத்துவதற்காகச் சலுகைதரும் மூத்தோர் சிறுவனுடன் உரையாடுதல் போன்ற உபாயங்களைப் பல குழந்தைகள் தீவிரமாக எதிர்த்தனர். 'வாசிப்புக் கஷ்ட'த்தில் (reading difficulty) அகன்ற பரப்பைக் கொண்ட நூல்களைக் குழந்தைகள் வாசித்தனர் என்றும் காணப்பட்டது. பொருளில் மட்டும் விருப்புக்கொண்டால், எட்டாம்நிலைத் திறமையுடைய சிறுவன் நான்காம்நிலை இடர்ப்பாடுடைய நூலில் புகுவான்; வாசிப்பில் அதிகத் திறமையற்றவன் தன் அடைவுச் சோதனையின் (achievement test) மதிப்பீட்டுக்கு வெகு அப்பாலுள்ள நிலைசார்ந்த நூல்களை ஆழ்ந்து படிப்பான். இங்கு முக்கிய

மானவை யாவையெனில், குழந்தைக்குப் பொருளிலுள்ள அக்கறையும், பல தனிப்பட்டச் சொற்களை அவன் புரிந்துகொள்ள இயலாவிடினும், சந்தர்ப்பத்தில் இருந்தும் படங்களில் இருந்தும் கருத்துக்களின் பொதுவான போக்கைப் பெறும் திறமையுமே ஆகும்,

இவ்வாராய்ச்சியில் குழந்தைகள் படித்து விளக்கக் குறிப்புக்கள் தந்த நூல்களைப்பற்றி முதிர்ந்தோர் மதிப்பிடக் கேட்கப் பட்டனர். முதலில் தங்கள் சொந்தத் துலங்கல்களின்படி மிகவும் விரும்பியதிலிருந்து மிகவும் குறைவாக விரும்பியதுவரையிலுள்ள ஓர் அளவுகோல்மூலம் மதிப்பிடக் கேட்கப்பட்டனர். பிறகு, அதே நூல்களைக் குழந்தைகள் எந்த அளவுக்கு விரும்புவார்கள் என்பதுபற்றி அவர்களுடைய (மூத்தோர்களுடைய) தீர்ப்புப்படி மதிப்பிடக் கேட்கப்பட்டார்கள். குழந்தைகள் எதை விரும்பு வார்கள் என்பதுபற்றிய முதிர்ந்தோர் தீர்ப்புக்கும், குழந்தைகள் உண்மையில் விரும்பியதற்கும் உள்ள ஒப்புமையைவிட, முதிர்ந் தோரின் மிகு விருப்பத்துக்கும், குழந்தைகளின் மிகு விருப்பத்துக்கும் உள்ள ஒப்புமை அதிகமாக இருந்தது என்பதே இவ்வாராய்ச் சியின் சுவையான முடிவு ஆகும். குழந்தைக்கு கவர்ச்சிதரும் அறி வியல் துறையின் பொதுவான பரப்பில் புத்தகம் பொறுக்கி எடுப்ப தாகவும், அவன் வாசிப்புத் திறனுக்கு மதிப்பு அளிப்பதாகவும் வைத்துக்கொண்டால் பொதுவாகக் கூறுமிடத்து, பின்வரும் கூற்று முதிர்ந்தோருக்கு நல்ல வழிகாட்டி ஆகும். தாங்களே மிக்கக் கவர்ச்சியுள்ளவையாகக் காண்பவையே குழந்தைகளும் சுவைப்பவை ஆகும். இன்னொருபுறத்தில், இராங்கின் (Rankin) என்பவர் 1944-ல் புனை கதைகளில் குழந்தைகள் அக்கறை பற்றிச் செய்த ஆராய்ச்சியின் பயனாகப் பின்வரும் முடிவு காணப் பட்டது. மிகவும் தகுந்தவையென முதிர்ந்தோர்-குழு தேர்ந் தெடுத்த சில புத்தகங்கள் குழந்தைகளின் விருப்பத்தைப் பெற வில்லை. ஒரு புத்தகத்தின் விருப்பத்தைக் குறைக்கும் காரணி களுள் சில பின்வருவன ஆகும்: வருணனைப் பகுதியின் மிகுதி, சட்டெனத் தோன்றும் எண்ணங்கள் (whimsy), குழந்தையின் பின்னணிக்குப் புறம்பான காட்சிகளும் பழக்க வழக்கங்களும். ஓய்வு நேர வாசிப்பில் அவர்களின் தேர்ந்தெடுப்பு ஆசிரியர்களை விட நூலக அலுவலாளராலும், ஆனால் பெருமளவு பிற குழந்தை களின் பரிவுரைகளாலும் தீர்மானிக்கப்படுகின்றனவென்று குழந் தைகள் அறிவித்தார்கள்.

குழந்தைகள் 'வாசிக்க வேண்டியவைசார்ந்த அக்கறைகள்' பற்றியும் 'கேட்கவேண்டியவைசார்ந்த அக்கறைகள்' பற்றியும் ரட்மன் (Rudman) என்பவர் 1933-ல் ஆராய்ச்சி செய்தார். பல்லாயிரம் குழந்தைகளும், பெற்றோர்களும், பலநூறு ஆசிரியர்

களும், நூலக அலுவலாளர்களும் இவ்வாராய்ச்சியில் தகவல்கள் அளித்தனர்.

பின்வரும் கேள்வி கேட்கப்பட்டதில் 'ஒருவர் உனக்கு ஒரு புத்தகப் பரிசு அளிப்பதாக இருந்தால், நீ அது எதுபற்றி இருக்க வேண்டும் என விரும்புவாய்?' 4 முதல் 8ஆம் நிலைவரையிலுள்ள குழந்தைகள் மேலே கூறிய ஆராய்ச்சிகளில் கண்ட அக்கறைகளைச் சொன்னார்கள். ஆனால், பின்வரும் வினாவைத் தொடுத்தபோது, 'ஒரு நல்ல நண்பர் நீ கேட்கும் எந்தக் கேள்விக்கும் விடை அளிப்பதாக இருந்தால் நீ எதுபற்றிக் கேட்பாய்?' அவர்கள் வாசிப்பு அக்கறைகளில் கூறப்படாத பல பொருள்களை வெளியிட்டனர். தொடக்கப் பள்ளி மேல்நிலைகளிலும் உயர்தரப் பள்ளிக் கீழ்நிலைகளிலும் உள்ள பல மாணவர்கள் அற இயல், பயன் மதிப்புகள், மதம் இவைசார்ந்த கேள்விகளை எழுப்பினார்கள். சொந்தப் பிரச்சினைகள்சார்ந்த 'கேட்கவேண்டிய' கேள்விகள்—முக்கியமாகச் சிறுவர், சிறுமியர் உறவுகள், வாழ்க்கைத் தொழில்கள் பற்றிய—குழந்தைகள் குமரப் பருவம் அணுகும்போது திடீரென்று மிகுகின்றன. ஆனால், அவர்களுக்குக் கிடைக்கும் நூல்கள் தங்கள் சொந்தப் பிரச்சினைகளுக்கு விடை அளிக்கக் கூடியவையாக அவர்கள் கருதவில்லை.

மேலும் வாசிக்கக் கூடியவை

'நான் யாது செய்ய விரும்புகிறேன்' என்னும் தலைப்புள்ள குழந்தைகளின் அக்கறைகள்பற்றிய பட்டியல் ஒன்று 294 இனங்கள் கொண்டது. அதை லூயி பி. தார்ப், சார்ல்ஸ் ஈ. மேயர்ஸ், மார்செல்லா ரைசர் ஸீ (Louis P. Thorpe, Charles E. Meyers, Marcella Ryser Sea (1954) என்பவர்கள் தயாரித்துள்ளார்கள். 4 முதல் 7 வரை நிலைகளிலுள்ள குழந்தைகளுக்குப் பொருந்தும். அத்துடனுள்ள மடிப்புத்தாளில் அக் கருவியில் அடங்கிய ஒவ்வோர் இனத்திலுள்ள அக்கறையை வெளியிட்ட 4, 5, 6 நிலைக் குழந்தைகளின் சதவிகிதம் காணப்படுகிறது. நூலின் ஊடே குழந்தைகளின் பற்றுக்குரிய வேலைகள், அவர்கள் வாசிப்பு அக்கறைகள், தொலைக் காட்சிகள் இவை சார்ந்த ஆராய்ச்சிகள் மேற்கோளாகக் காண்பிக்கப்பட்டுள.

20. ஆளுமை—ஓர் இறுதி நோக்கு

இந்த அத்தியாயத்தில், முதிர் வாழ்க்கையைக் குறித்துக் குமரப் பருவத்துள் புகும் குழந்தையினுடைய ஆளுமை வளர்ச்சியின் இறுதி நோக்கு ஒன்றைப் பெறுவோம். அவனுடைய ஆளுமையின் அம்சங்களையும், அவன் வளர்ச்சிப் போக்கில் ஆதிக்கம் கொள்ளும் நிகழ்ச்சிகளையும், சுருக்கமாக ஆராய்வோம். தங்கள் மதிப்பை எடைபோடும் பயன்கள், குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து பிந்திய ஆண்டுகளுக்கு அவர்களைத் தொடரும் பிரச்சினைகள், இளைஞர்கள் தம்முள் ஒடுங்கி நிற்கும் ஆற்றல்கள் உருப்பெறுவதை உதவும் அல்லது தடுக்கும் நிபந்தனைகள் இவற்றைக் கவனிப்போம்.



ஒருவனைத் தனிப்பட்ட சிறப்புடைய ஓர் ஆளாகச் செய்யும் தன்மைகளின் முழுமையை 'ஆளுமை' என்னும் சொல்லால் குறிக்கிறோம். ஒருவனுக்கு இருக்கும் அளக்கக்கூடிய சிறப்பியல்புகள், அவன் உடலமைப்பு, ஆற்றல்கள், திறமைகள், அவன் நடத்தையில் நாம் பார்க்கக்கூடிய மனநிலை, மனப்பான்மை போன்றவை ஆளுமையின் வெளிப்படையான அம்சங்கள் ஆகும். ஒருவன் உந்தல்கள், தன்னை அவன் உணர்வதில் அடங்கியுள்ள எண்ணங்கள், மனப்போக்குகள் இவற்றின் தொகுதி, அவனுடைய உணர்ச்சிகள், சிந்தனைகள், செயல்கள் இவற்றில் ஆதிக்கம் செலுத்தும் உணரப்படாத அல்லது நனவிலியான போக்குகள் இவை அனைத்தும் உட்புற அம்சங்கள் ஆகும்.

ஆளுமை வளர்ச்சியில் மரபுநிலை, சூழ்நிலை இவற்றின் இடையாட்டம்

முந்திய அத்தியாயங்களில் விவரித்த சூழ்நிலையிலுள்ள செல்வாக்குகள், மரபுநிலை ஆற்றல்கள், இவற்றின் இடையாட்டத்

தின் விளைவேயாகும். ஒரு குழந்தையின் ஆளுமை நாம் ஏற்கெனவே கண்டவண்ணம், மரபுநிலை, சூழ்நிலை இவ்விரண்டின் பயன்களும் உடல் வளர்ச்சியிலும், அறிவு வளர்ச்சியிலும் (அதுவும், முக்கியமாக மனத்தின் சீர்கேட்டிலும், ஆளுமை ஒழுங்கீனத்திலும்) தெளிவாகத் தோன்றுகின்றன. ஒருவனுடைய ஆளுமையின் மனப்பான்மை, மனநிலை எனச் சாதாரணமாகக் குறிக்கப்படும் அம்சங்களிலும் இவ்விரண்டின் விளைவுகளும் தோன்றுகின்றன. ஆளுமையின் பௌதிக அடிப்படை நரம்பு மண்டலத்தின் அமைப்பு,ஒழுங்குபாடு இவற்றிலும், முழு உடலின் பௌதிக-இரசாயன அமைப்பிலும் இருக்கிறதென்று ஷர்லி (1933b) கருதுகிறார். ஒருவனுடைய அடிப்படையான வளர்ச்சியின் வேகம் போக்கு, மனப்பான்மை இவை முக்கியமாகத் தனிப்பட்ட உள்ளார்ந்த இயல்புகள் என்று கெஸல் (Gesell, 1928) கூறுகிறார். எங்ஙனமாயினும், ஒரு குழந்தையினுடைய மரபுநிலை எத்தகையதாக இருப்பினும், அவனுடைய வாழ்க்கைச் சந்தர்ப்பங்கள் அவன் வளர்ச்சியில் ஆழ்ந்த ஆதிக்கம் கொண்டவை என்பது சூழ்நிலையின் (குறிப்பாக மிகவும் கெடுதலான சூழ்நிலையின்) விளைவுகள்பற்றிய ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து தெளிவாகத் தோன்றுகிறது. மரபுநிலை, சூழ்நிலை இவற்றின் இடை வினையுள்ள ஆற்றல்களை மதிப்பிடுவது கடினம். பூலர் 1952-ல் நடத்திய ஆராய்ச்சிகளில் பின் வருவதைக் கண்டார். உதவியற்ற மரபுநிலைப் பின்னணியை உடையவர்களாக இருந்தும் சில குழந்தைகள் எதிர்பாராதவண்ணம் நன்றாக வளர்ந்தார்கள்; ஆனால், வேறு சிலரோ, அவர்கள் 'தாய்மார்கள் நெருங்கிப் பழகி, அன்பு காட்டி இருந்தும்' அன்புக்குத் துலங்க இயலாதவர்களாக இருந்து, 'தாய்மார்களின் ஈடுபாட்டுக்கு எதிராகச் சிதைவுற்றார்கள்'.

ஒவ்வொரு குழந்தையின் ஆளுமையும் பின்னலான உயிரியல் தொகுதி, சமூக ஆற்றல்களின் சிக்கலான பரப்பு, இவற்றிலிருந்து வெளிவருகிறது. இரண்டு குழந்தைகள் 'ஒரே' மரபுநிலை உள்ளவைகளாகவும், குழவிகளாக இருக்குங்கால் 'ஒரே' சூழ்நிலையுள்ளவைகளாகவும் தோன்றினாலும், அவை வேற்றுமையுடையவையாக இருக்கும்வகையில் குழந்தை வளர்ச்சியின் போக்கில் ஆதிக்கம் கொண்டுள்ள காரணிகள் மிகப் பின்னலானவை. பிளாட்ஸ் (Blatz), மில்லிச்சாம் (Millichamp) என்பவர்கள் 1937-ல் 12 முதல் 36 மாதங்கள்வரை, ஒரே பேற்றில் பிறந்த ஐந்து குழவிகள்பற்றிய (the Dionne quintuplets) ஆராய்ச்சி ஆளுமையின் முந்திய வளர்ச்சியினுடைய சிக்கலை விளக்குகிறது. இவ்வைந்து உடன்பிறந்தாள்களினுடைய உயிரியல் சிறப்பியல்புகள்சார்ந்த சோதனை இவர்கள் ஒரே கருவிலிருந்து வந்தவை, 'முழுதும் ஒத்தவை' (identicals) என்ற முடிவை அளித்தது. குழவிகளாக அவை ஒரே மாதிரியானவை, தற்செயலாகப் பார்ப்பவன் ஒருவன் அவற்றின்

முகங்களை வேறுபடுத்த இயலாது. ஆனாலும், அவை தங்கள் முகம், காதுகள், பற்கள், பிற இயல்புகள் இவற்றின் உருவத்தில் சிற்சில வேற்றுமைகளைக் காண்பித்தன. அவைகளின் நடத்தையைப் பன்னிரண்டு முதல் முப்பத்தாறு மாதங்கள்வரை நெருங்கி உற்று நோக்கியபோது அவைகளின் சமூக நடத்தையில் வேற்றுமையுடையவைகளாகக் காணப்பட்டன; அதாவது, அவை தாமே தொடங்கிய அல்லது பெற்ற சமூகத் தொடர்புகள், அவர்கள் ஆக்கிரமிப்பு போன்றவற்றில், அவைகளுள் இருந்த வேற்றுமைகள் அவை ஒருவரிடமிருந்து ஒருவர்பெற்ற துலங்கலில் காணப்பட்டன. உதாரணம்: இப் பெண்கள் ஐவரில் ஒருவர் இன்னொருவருடைய கவனம் நாடும்போது, அவளுடைய சகோதரிதான் அவையோரை வேண்டும் அவாவை (need for an audience) நிறைவு செய்யும் முயற்சிகளில் ஆக்கிரமிப்பு உடையவளாகத் துலங்கச் செய்தாள் என்று காணப்பட்டது. ஒரே பேற்றில் பிறந்த ஐந்து குழவிகளை உற்று நோக்கியதன் அடிப்படையில் பிளாட்ஸ், மில்லிச்சாம் இவ்விருவர்கள் பின்வரும் கவர்ச்சியுள்ள முடிவைக் கூறுகிறார்கள்: 'ஒருவனை உருவாக்குவதில் மிகவும் ஆதிக்கமுள்ள சூழ்நிலைச் சந்தர்ப்பங்கள் அவன் தன்னுடைய சமூகச் சூழ்நிலைக்குத் தானாகத் துலங்குவதிலிருந்தே உண்டாவன ஆகும்.' கிட்டத்தட்ட பிறந்தவுடனிருந்தே குழவிகள் மனப்பான்மையிலும், மன நிலையிலும் வேறுபடுகின்றன. இரண்டோ, மேற்பட்டவோ குழந்தைகளை வளர்த்த தாய்மார்கள் தெளிவான தனிப்பட்ட வேற்றுமைகளை அடிக்கடி கண்டுள்ளார்கள். முந்திய அத்தியாயங்களில் இளங் குழவிகள்பற்றிய ஆராய்ச்சிகள் வெளியிட்டுள்ள இத்தகைய வேற்றுமைகள் பல விவரங்களுடன் விளக்கப் பெற்றுள. (ஷர்லி, 1933b; பர்லிங்காம், 1952 பார்க்க.)

இயங்குதல், இயங்காமை, சந்தடி செய்தல், அமரிக்கையாயிருத்தல், விரைவாகத் துலங்கல், மெதுவாகத் துலங்கல் இவற்றின் பரப்பில் குழவிகள் வேறுபடுகின்றன. உணவுத் தேவைகளின் வலிமை, ஒலி, தொடுகை, பிற தூண்டல்கள் இவற்றுக்குத் துலங்குவதின் செறிவு இவற்றில் குழவிகள் வேற்றுமைகள் காட்டுகின்றன. சில குழவிகளை எளிதில் எழுப்பிவிடலாம். சில குழவிகள் தொடர்ந்து அரைகுறைத் தூக்க நிலையிலேயே இருக்கும். எழுப்பினால், சில அமரிக்கையாக இருக்கின்றன; வேறு சிலவோ, அமரிக்கை அடைவதில்லை. சில உள் உடுப்பு நனைதல், சிரங்குகள், பிற எரிச்சல்கள் இவை சம்பந்தமாகக் கூறிய உணர்ச்சி உடையவை. ஆனால், வேறு சில குழவிகள் அங்ஙனம் இல்லை. வாழ்க்கையில் முன்பே, குழவிகள் பிறர் தொடுகைக்குத் துலங்குவதில் வேறுபடுகின்றன. எடுத்தாலோ, பிடித்துக்கொண்டாலோ சில குழவிகள் தழுவி எளிதில் ஆறுதல் அடைகின்றன; பிற குழவிகளோ எளிதில் துலங்குவதில்லை, பிடிப்பதில் ஊக்கம் காட்டுவதில்லை;

எளிதில் சமாதானப்படுத்துவதில் முடியாதவை. குழவிகள் வெகு முன்னரே, தனித்தன்மை காட்டும்போது அவை 'அங்ஙனமே பிறந்தன' என்றோ அவற்றின் தாய்மார்கள் கையாண்ட முறைகள் காரணமாகச் சிலவகைத் துலங்கல்களைக் கற்றன என்றாவது சொல்லுவது கடினம். ஆனால், ஒன்று நிச்சயம்; ஒருவருடைய பராமரிப்பிலேயே இருக்கும் குழவிகள் அவருக்கே துலங்குவதில் அடிக்கடி வேறுபடுகின்றன. இருபத்திரண்டு உண்டுறை இல்லத் தாய்மார்கள் (boarding mothers) பராமரித்த குழவிகள்பற்றி பெரெசின் (Berezin) என்பவர் 1959-ல் செய்த ஆராய்ச்சியில் இது கவனிக்கப்பட்டது. இக் குழவிகள் மகவேற்பை (adoption) எதிர்பார்த்திருந்தவை. உண்டுறை இல்லத் தாய்மார்கள், குழவிகள், இவர்களின் மனப்பான்மை இயல்புகளின் மதிப்பீடுகளை நேர் உற்றுநோக்கல், உளவியலார் வழங்கிய தகவல்கள், மகவேற்பு அலுவலகப் பதிவுகள் இவை மூலம் பெரெசின் பெற்றார். தங்கள் பராமரிப்பில் இருந்த குழவிகளிடம் தனிப்பட்ட சிறப்பியல்புகளைத் தாய்மார்கள் கண்டனர். இவர்களுள் ஐவர் மும்மூன்று குழவிகளை ஆராய்ந்தனர். இந்த ஐவரும் தங்கள் பராமரிப்பில் இருந்த மூன்று குழவிகள் ஒவ்வொன்றும் அதற்கே உரிய சிறப்பியல்புகளைக் கண்டனர். இயக்க விரைவு (activity tempo) சுரணை விறைப்பு (tension) போன்ற பண்புகளில் உயர்ந்தோ, தாழ்ந்தோ தரமீடு பெற்ற தாய்மார்கள் தங்கள் பராமரிப்பிலிருந்த குழவிகளின் இந்தப் பண்புகளை மதிப்பிடுவதில் பொருத்தமோ, முரணுமையோ காண்பிக்கவில்லை. ஆனால், வெவ்வேறு மதிப்பீடுகளை அளித்தனர். உதாரணமாக, அன்பை வெளியிடுதல், துலங்கல் இயல்பு (responsiveness), சுரணை இவற்றில் உயர்ந்த மதிப்பீடு பெற்ற தாய், ஒரே வயதுள்ள (10, 11 வாரங்களான) மூன்று குழவிகளைப் பராமரித்தபோது, உற்றுநோக்கப்பட்டாள். அவள் நோக்கில், இக் குழவிகள் மனநிலை, தேவைகள், கோரிக்கைகள் இவற்றில் வேற்றுமை காட்டின; அதன் பயனாக, அவளுடைய பராமரிப்புச் செயல்கள் குழவிக்குக் குழவி மாறின.

முக்கிய ஆளுமைப் பண்புகளில் பொருத்தமும் மாறுபாடும்

ஒவ்வொரு குழந்தையும் குழவிப் பருவத்தில் தனிப்பட்ட சிறப்பியல்புகளை வெளியிடுவதுமல்லாமல் வயதாக ஆக, அதே வகையாகவே (true of type) இருக்கக்கூடும்; குறிப்பிடக்கூடிய அளவுக்கு மாறாது. ஷர்லி என்பவர் (1933b) 25 குழந்தைகளின் முதல் இரண்டு ஆண்டு வாழ்க்கையை உற்று நோக்கினார். மாதத்துக்கு மாதம் குழவிகள் அவற்றின் பொதுவான நடத்தைக்கோலத்தில் உயர்நிலைப் பொருத்தத்தை வெளியிட்டன. அவை பக்குவமடைய அடைய நடத்தை மாறின; ஆனால், ஒன்றிப்பு அடையாளங்கள் எப்போதும் இருந்தன. ஒருவகை நடத்தை தேய்ந்து

மறையும். ஆனால், அது இருந்த இடத்தில் அதற்குப் பொருத்த மான மேல்வளர்ச்சி ஒன்று தோன்றும். உதாரணம்: இளம் பரு வத்தில் ஒரு குழவி தனிப்பட்டமுறையில் 'நடுக்கத்தைக் காட்டும் வகையில் அழும்'. இந்த அழுகை தேய்ந்தது. ஆனால், பிறகு 'பயந்து பார்த்துக்கொண்டிருக்கும்'; அதற்குப் பின்னர், இதே போக்கைக் காட்டியது. தன் தாயின்பின் ஒளிந்துகொண்டு, வந்து பார்ப்போர் முன்னிலையில் விளையாடவோ, பேசவோ விருப்பமின்றி இருக்கும். மேலும், இரண்டு எடுத்துக்காட்டுகளை ஷர்லி அளிக் கிருர். இவற்றுள் ஒரு குழவி எப்போதும் எளிதில் மிகவும் எரிச்சல் கொள்ளும்; மற்றது, சிறிதும் எரிச்சல் கொள்ளாது; ஆனல், ஆராய்ச்சிகளின்போது குழுவிலுள்ள ஏனைய குழவிகளைப்போல் எரிச்சல் குறைவையே காண்பித்தன.

ஷர்லி ஆராய்ந்த குழவிகள் 17 ஆண்டு அடைந்ததும், அவர்களின் ஆளுமைச் சிறப்பியல்புகள்பற்றிய புதிய மதிப்பீடு ஒன்றை நெல்சன் (Nelson) என்பவர் 1948-ல் எடுத்தார். இரண் டாண்டு ஆளுமை விளக்கவுரைகளையும், அதே குழந்தைகளின் பதினேழாண்டு ஆளுமை விளக்கவுரைகளையும், பொருத்திவைக்க நடுவர்கள் வேண்டப்பட்டனர். பல இனங்களில் ஆளுமை விளக்கவுரைகள் ஒரேமாதிரியாக இருந்தமையால் எளிதில் நடு வர்கள் திருத்தமாகப் பொருந்தவைத்தனர்; இது, தற்செயலான தாகக் கொள்ள முடியாது. ஆனாலும், இரண்டாண்டுக் குழவி களின் ஆளுமை விளக்கங்களும், பதினேழாண்டினர் விளக்கங் களும் மிகவும் மாறுபட்டிருந்ததுபற்றி நடுவர்கள் ஒரே முடிவுக்கு வர இயலவில்லை; அல்லது தவருகப் பொருத்திவைத்தனர்.

பிந்திய ஆராய்ச்சி ஒன்றில் ஷர்லி என்பவர் தங்கள் தாய்மார் களால் மிகவும் வெவ்வேறு வகையில் வளர்க்கப்பட்டு, ஆனல், தம் தனிப்பட்ட தன்மையைத் தொடர்ந்து வைத்திருந்த இரண்டு சிறுவர்களைப்பற்றி விவரங்களுடன் விளக்குகிருர். ஒரு பையனின் தாய் அவனைக் குழவியாகவே வைக்க முயன்று பார்த்தாள்; தன்னிடம் அவன் இணக்கம் நீடித்திருக்கும்படி செய்யப் பார்த் தாள்; அவனுடைய அன்ருடப் பராமரிப்பின் செயல்முறைகள் ஒவ்வொன்றிலும் கவலை காண்பித்தாள். ஆனல், ஆறும் ஆண் டுக்குள், ஷர்லியின் நோக்கில், அவன் 'ஒரு சுயேச்சையான புற முகனுன சிறுவனுகவும்.........தன் சொந்த உரிமைபற்றிய ஓர் ஆளாக' வளர்ந்துவிட்டான். தன் மன உறுதியின்மையாலும், முரணற்ற ஒரு செயல்முறையைத் தொடர்ந்து நடத்தாததாலும் மனப்பாங்குமேல் மாறிக்கொண்டே இருக்கும் காப்பின்மை வழியே குழவியின் தாய் அது வளரும்படி விட்டுவிட்டாள். ஆகவே, தன் காப்பின் அடிப்படையைத் தானே ஆக்கிக்கொள்ள நேர்ந்துவிட்டது. ஒவ்வொரு சமயத்திலும் ஒவ்வோர் உபாயத்

தால் அதைக் குழந்தை அமைத்துக்கொண்டான். முதலில் அழுதல், பிறகு, உண்ண மறுத்தல், பின்னர் காலம் செல்லச் செல்ல, அவன் கையாளும் முறைகள் முதிர்ந்த உருவம் ஒன்றைப் பெற்றன. ஆறும் ஆண்டில், அவன் நன்கு பொருத்தப்பாடு பெற்ற, முற்றும் தன்னிறைவுள்ள ஓர் ஆளாக ஆகிவிட்டான். எவ்வளவு தூரம் ஒரு குழந்தை தன் பாதுகாப்பின் அடிப்படைகளைத் தானகவே அமைத்துக்கொள்ளக்கூடுமென்று நிலைநிறுத்த ஓர் எடுத்துக்காட்டுக்கு அதிகமாகவேண்டும் என்பது மெய்யே. அதிக ஆர்வம் காட்டாது அவன் தாய் அவனைச் சாதாரணமாகவோ, தீவிரமாகவோ புறக்கணித்து இருந்தால், சிறுவன் அவ்வளவு பயனுடன் தற்சாதிப்பை வற்புறுத்தியிருக்கமாட்டான். எனினும், ஒவ்வொரு குழந்தையும் மனப்பான்மைப் பண்புகளின் உறுதியான அடிப்படை ஒன்றை உடையதாகும் என்னும் ஷர்லியின் கொள்கையை, இச் சிறுவனும் ஆழ்ந்து ஆராயப் பெறாத பல சிறுவர்களைப்போல் ஆதரிக்கிறான். மக்கின்னுன் (McKinnon) என்பவரால் 1942-ல் குழந்தைகள் வளர்ப்புப் பள்ளியில் முதலில் உற்றுநோக்கப்பட்டனர்; பின்னர், தொடக்கப் பள்ளியின் முதலிரண்டு படிகளில் தொடர்ந்து உற்றுநோக்கப் பட்டனர். அவர்களினுடைய சமூக நடத்தையின் மிக முதன்மையான சிறப்பியல்களின் அடிப்படையில் பின்வரும் நான்கு வகைகளாகப் பிரிக்கப்பட்டனர்: ஒத்தியல்பவர் (conforming), மேல் விழுபவர் (invasive), பின்வாங்குபவர் (withdrawn), சாவதானமானவர் (cautious). பதினறு குழந்தைகளுள் பதின்மர் மூன்றுண்டிலிருந்து எட்டு அல்லது ஒன்பது ஆண்டுவரை அதே பிரிவில் தொடர்ந்து நின்றனர். ஏற்பட்ட மாறுபாடுகள் 'ஒத்தியலுபவர்' திசையிலேயே இருந்தன. மாறுபாடுகள் ஏற்கெனவே தோன்றிய பண்புகளின்மேல் அமைந்தவையாக இருந்தன; முற்றும் எதிரானவையாகவோ, புதியவை அல்லது வியப்புத்தருபவையாக இல்லை. ஒரு குழந்தை மூன்றும் வயதில் மிகவும் 'மேல் விழும்' நடத்தையில் இருந்து எட்டாம் வயதில் 'ஒத்தியலும்' நடத்தைக்கு மாறியது; ஆனல், அவன் நடத்தையின் அடிப்படையான திசை வெகுவாக ஒரேமாதிரியாக இருந்தது. இரண்டு நிலைகளிலும் பிற குழந்தைகள் கவனம் பெறவேண்டுமென்று மிகவும் ஆவல் கொண்டான். மூன்றும் ஆண்டில் அவன் கையாண்ட வழிவகைகள் பண்பற்றனவாக இருந்தன; பல போராட்டங்களையும் உண்டாக்கின. ஆனல், எட்டாம் ஆண்டில் மிகவும் பயன்தரும் முறைகளைக் கையாண்டான்.

ஆண்டுக்கு ஆண்டு, சில ஆளுமைப் போக்குகளின் மாருமை பற்றிய உள்ளத்தில் பதியும் சான்றை ஸ்டாட் (Stott, 1957) என்பவர் கூறுகிறர். சுமார் பன்னிரண்டு ஆண்டு காலம் நூற்றுக்கு மேற்பட்ட சிறுவர்களின் நடத்தையை அவர் ஆராய்ந்தார்,

இவர்களின் முதல் மதிப்பீடு அவர்கள் குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் இருந்தபோது எடுக்கப்பட்டது. பிறகு, அவர்கள் பங்கெடுத்த பொழுதுபோக்குச் சங்கங்களில் உற்றுநோக்கப் பெற்றனர். 'ஆதிக்கம்-கீழ்ப்படிதல்' (ascendance-submission) என்னும் அளவுகோலால் குழந்தைகள் மதிப்பிடப்பட்டனர். இந்த அளவுகோலின் ஓர் இறுதியில் 'மிக அதிகாரம் செலுத்த'லும் மற்ருேர் இறுதியில், 'பிறரைச்சார்ந்து நிற்கும் பயனற்ற கீழ்ப் படித'லும் இருந்தன. கோல மாறுதலைவிடக் கோல மாரு மையே அடுத்தடுத்துத் தோன்றியதாக ஸ்டாட் கண்டார். 82 சதவீதக் குழந்தைகள் மாறுதலில் முரணற்ற திசை யாதையும் காண்பிக்கவில்லை. நேர்ந்த மாறுதல்களோ பலவிடங்களில் தற்காலிகமானவை; முந்திய நிலைக்கு மீண்டும் திரும்புதலையும் உடையவை. சில குழந்தைகள், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளித் தொடக்க அநுபவத்தில் காட்டிய பண்புகளையே பின் வாழ்க்கை யிலும் வெளியிட்டனர். இவற்றை மாற்றச் சிறந்த முயற்சிகளை ஆசிரியர்களும் பிற பணியாளர்களும் எடுத்தனர் என்பதும் குறிப் பிடத்தக்கது. 'குழந்தையினுடைய ஆளுமையின் பல அம்சங்கள், மிக முதிர்ச்சி பெற்றன என்ற கருத்தில் மாறின; சமூக நடத்தை யின் முழு'மையில் குறிப்பிடத்தக்க மாறுதல்கள் நேர்ந்தன. செயல்புரியும் ஆற்றலின் இத்தகைய மாறுதல்களுடனும், செயல் கோலங்களின் மாறுதல்களுடனும், அவனுடைய ஆளுமையின் அடிப்படையான பண்புகளும், அவன் செயல்முறையின் இயல்பு களும், அவன் விளையாட்டு இணையாளர்களுள் அவனுக்குத் தனிச் சிறப்பும், தனித் தன்மையும் அளிக்கும் அளவில் இருந்தன.

மேற்கூறிய ஆராய்ச்சிகள் முக்கியமாகத் தங்கள் வெளிப் படையான நடத்தையில் (அதாவது, இந்த அத்தியாயத்தின் தொடக்கத்தில் கூறிய புறவய அம்சங்களில்) உள்ள பொருத் தத்தைக் (முரணின்மையை) கூறுகின்றன. ஆனுல், இந்த நடத்தை யின் முழுக் கருத்தை மதிப்பிட இதன் அகவயப் பொருளில் இதன் அடிப்படையான உட்கருத்துகளைப்பற்றிய தகவல்களும் நமக்குத் தேவை. ஒரே மாதிரி வெளிப்படை நடத்தை பல்வேறு அகவயக் கருத்துகளைக் கொண்டதாக இருக்கலாம். 'பின்வாங் கும்' இயல்புள்ள ஒரு குழந்தை உற்சாகமற்றதாகவோ அல்லது அச்சமுள்ளதாகவோ இருக்கலாம்; வேருெரு குழந்தை —பிற குழந்தைகளுடன் அதிகத் தொடர்பு உள்ளது— வலுவான அக்கறைகளைத் தனிமையில் பின்தொடரும் என்ற பொருளில் 'பின்வாங்குவ'தாக இருக்கலாம். எனினும், அவனுடைய நடத் தையின் உட்கருத்து எத்தகையதாக இருந்தாலும் சமூக வளர்ச்சி யின் ஒரு நிலையில் பின்வாங்குபவனுக இருப்பவன், அநேகமாக இங்ஙனமே இருப்பான்; கலந்து பழகும் இயல்பினன் ஆகமாட்டான்.

ஒரு குழந்தை ஓர் ஆளுமைச் சிறப்பியல்புடையவனாக இருந்தால், அவன் தன் சூழ்நிலையை உருவாக்குவதில் பங்கு கொள்கிறான்; உவப்பூட்டும் மனநிலையுடைய ஓர் இளைஞன் அந்த மனநிலையற்றவனைவிட அநேகமாக நட்புத் துலங்கலையே பெறுவான். தன் உவப்பைப் பாதுகாக்க உதவுகிறான். மிக ஆக்கிரமிப்புள்ள குழந்தை எதிர்-ஆக்கிரமிப்பைத் தூண்டித் தன் ஆக்கிரமிப்புத் துடிப்பைப் பெருக்கிக்கொள்கிறான். இங்ஙனம், இளைஞனின் சிறப்பியல்புகள் அவன் சூழ்நிலையின்மேல் ஆதிக்கம் செலுத்தும்போது, ஓரளவில் தன் சிறப்பியல்புகளை நிலைநிறுத்தும் வாய்ப்புகளை ஏற்படுத்துகிறான் (டேவிட்ஸ்-Davitz, 1958).

ஒரு குழந்தையின் முக்கிய சமூக இயல்புகள் இறுகப் பற்றிக் கொள்கின்றன என்ற ஆராய்ச்சி முடிவுகள் அவன் நடத்தை மாறாமலே இருக்கின்றதென்று கூறுவனவாகக் கொள்ளலாகாது. அவனுடைய தனிப்பட்ட தன்மையில் கோலம் எத்தகையதாக இருந்தாலும், வளர்ச்சிப் போக்குகளின்மூலமே அவன் செல்லக் கூடும். மூன்றாம் ஆண்டில் நடுங்கும் குழந்தை ஒன்று அதை வெளிப்படையாகவே காட்டும்; ஆனால், பன்னிரண்டாம் ஆண்டிலும் அச்சமுள்ளதாக இருந்தால், இந்த இயல்புக்குப் பல மாறுவேடங்கள் உடையவனாக இருப்பான். மூன்றாம் ஆண்டில் வெளிப்படையாக (ஆனால், வெறுக்கத்தக்க முறையில் அல்ல) ஆக்கிரமிக்கும் இயல்பினனாக இருந்தவன் பன்னிரண்டாம் ஆண்டில் அந்த இயல்பை மரியாதையான முறையில் வெளியிடுவான்.

மேலும், ஆளுமைச் சிறப்பியல்புகள் மாறாதவை என்று காட்டும் சான்று சில தனிப்பட்ட குழந்தைகள் தரத்தில் அடியோடு மாறும் சாத்தியத்தைத் தடுக்காது. குழந்தைப் பருவச் சிறப்பியல்புகளைப்பற்றிய நம் அறிவைக்கொண்டு முதிர்ந்தோன் ஆளுமையைப்பற்றி முன்னரே கூற இயலும் என்று இதன் கருத்து அன்று. முன்னர் இல்லாத இயல்புகளை, வாழ்க்கையின் மாறும் தேவைகளையும், பேறுகளையும் வருவிக்கலாம். இத்தகைய பயனை விளைவிக்கக்கூடிய காரணிகள் பின்வருபவை ஆகும்: நோய், பள்ளியில் வெற்றி அல்லது தோல்வி, நெருங்கிய ஒரு நண்பனைப் பெறல் அல்லது இழத்தல். வாழ்க்கையின் எந்தத் தருவாயிலும் ஒருவன் அவனுடைய பயன்படும் தன்மையைக் கெடுக்கும் அல்லது முன்னர் வெளியிடாதிருந்த அவனுடைய அமைப்பின் அம்சங்களை வெளியிட வாய்ப்புகளைக் காணலாம். பள்ளிபுகு முன் ஆண்டுகளில் அவன் வெளியிடாத அளவுக்குப் பள்ளியில் நல்ல தேர்ச்சி அடையும் ஓர் இளைஞன் சுயேச்சையும் தன்னம்பிக்கையும் காண்பிக்கக்கூடும். ஆனால், பள்ளி புகு முன், தன்னம்பிக்கையும் நட்பும் காட்டிய ஓர் இளைஞன்

தொடக்கப் பள்ளி ஆரம்பப் படிகளில் தன் நிலைமையைக் காப்பாற்றிக்கொள்ள இயலாமல் தன் ஆளுமை வளர்ச்சியில் மன உரமின்மை (nervousness), பின்வாங்குதல் அல்லது விளம்பரத்தால் பிறர் கவனத்தைப் பெறுதல் போன்ற போக்குடைய ஒரு புதிய திருப்பத்தை எடுக்கலாம். குழந்தையின் பள்ளி வாழ்க்கையிலும் வெளி வாழ்க்கையிலும் செயல்புரியும் சக்திகள், அவனுடைய ஆளுமையின் வெளிப்படையான அம்சங்களில் மிகவும் மாறுன விளைவுகளை உண்டாக்கலாம். இது வீட்டில் பிரச்சினை (தொல்லை) தராது பள்ளியில் பிரச்சினை தரும் குழந்தைகளிடமும், பள்ளியில் பிரச்சினை தராது வீட்டில் பிரச்சினை தரும் குழந்தைகளிடமும் காணலாம் (க்ராஸ்-Kraus, 1956).

> ஒரு குழந்தையின் ஆளுமை மாறுதது அன்று; ஆகையால், அவன் வாழ்க்கைப் பாணியில் அடிப்படையான மாறுதல் நேரலாம்; ஆனால், அநேகமாக அவன் மாறுவதை விடப் பொருத்தமுடையவனாக இருப்பான் என்பதை உணருவது அவசியம். ஒரு வயதான குழந்தையிடம் சில சிறப்பியல்புகளை நாம் கண்டால், அவன் இவற்றை நீண்ட காலம் உடையவனாக இருந்தான் என்று நிச்சயம் கொள்ளலாம். குழந்தைகளுக்கு வழிகாட்டியாக இருப்பதில் அடிக்கடி நாம் அவன் செயல்வகைகளை மாற்ற முயலும்போது, வலுவாக நிறுவப்பட்ட கோலம் ஒன்றை மாற்றும்படி நாம் அவனைக் கேட்கிறோம் என்பது இதன் கருத்தாகும். இணங்கும் குழந்தை ஒன்றைக் கலகக்காரனாகவோ தற்சாதிப்புடையோனைத் தன்னையே மறுத்துக் கொள்பவனாகவோ செய்வது அநேகமாக இயலாது. மிக இணங்கும் ஓர் இளைஞனை அவனுடைய செயல்களின் தன்மையைப் பற்றி அறியவும், தான் சாதனை பெறக்கூடிய துறைகளை அவன் காணவும், அவனுடைய இணக்கத்தைப் பயன்படுத்திக்கொள்வதைத் தெரிந்து தடுக்கவும், பிறர் அவனை ஏமாற்ற அநுமதிக்கப்படுவதால் அவனுக்கு ஏற்படும் துயர உணர்ச்சியின் தன்மையை அறியவும் நாம் உதவினால் அவன் நற்பயன் பெறுவான்.

குழந்தைப் பருவச் சிறப்பியல்புகளுக்கும் முதிர் பருவச் சிறப்பியல்புகளுக்குமுள்ள உறவு

'விளையும் பயிர் முளையிலே' என்று நாம் கூறும்போது, குழந்தைப் பருவத்தில் ஏற்படும் சிறப்பியல்புகள் ஒருவனுடைய முதிர்ந்த ஆளுமைக்கு அடிப்படையை அளிக்கின்றன என்று பலரும் ஒப்புக்கொள்ளும் நம்பிக்கையை வெளியிடுகிறோம். மரபுநிலை, சூழ்நிலை இவ்விரண்டு நோக்குடனும் உரைக்கக்கூடிய

நியாயமான ஆதாரவிதி ஒருவனுக்கு மரபு வழியில் கிடைத்த (inherited) பண்புகள் அவனுக்கு வயதாக ஆக மாறுவனவல்ல; அவன் வளர்ச்சியின் ஏதோ ஒரு நிலையில் முயற்சி செய்து பெற்ற (acquired) பழக்கங்கள், மனப்போக்குகள், சிறப்பியல்புகள் இவை அவன் அடுத்த நிலைக்குச் செல்லும்போது அவனுடைய வாழ்க்கைப் பாணியில் வலுத்த ஆதிக்கம் செலுத்துகின்றன. எனினும், இளங் குழவிப்பருவத்திலிருந்து முதிர்பருவத்துக்கு வளரும் செயல்முறையில் தனி ஆட்கள் மரபு வழியில் அடைந்த வளங்களையோ, குறைபாடுகளையோ பயன்படுத்திக் கொள்வதிலும் அவர்கள் சொந்த முயற்சியால் பெற்ற இயல்புகளை மாறிக்கொண்டுவரும் வாழ்க்கைத் தேவைகளுக்கு மாற்றி அமைத்துக் கொள்வதிலும் மிகவும் மாறுபடுகின்றனர்.

குழந்தைப் பருவச் சிறப்பியல்புகள் முதிர் ஆண்டுகளிலும் நிலைத்திருப்பனபற்றிய சான்று முக்கியமாக இரண்டு மூலங்களில் கிடைக்கின்றது: (1) குழந்தைகளாக உற்று நோக்கப்படாமல், ஆனால், அவர்களும் பிறரும் அவர்களின் குழந்தைப் பருவ சிறப்பியல்கள் அநுபவங்கள்பற்றி ஊகித்த அல்லது மீண்டும் அமைத்த முதிர்ந்தோர்கள்சார்ந்த தனி ஆள் ஆராய்ச்சிகள்; (2) குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து முதிர் பருவ ஆண்டுகள்வரையிலுள்ள வளர்ச்சியின் அம்சங்களிலுள்ள சிறப்பியல்புகள்பற்றி நெடுக்கை (longitudinal) ஆராய்ச்சிகள். ஆராய்ச்சியாளர் முதலில் இருந்தே ஆளுமையின் பொருளுடைய அம்சங்களைக் காண்பதிலும் மதிப்பிடுவதிலும் விவேகமுடையவராக இருப்பின் நெடுக்கை அணுகுதலே மிகவும் நம்பத்தகுந்த தகவலை அளிக்கக்கூடும்.

56 சிறுர்கள் குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் படித்தபோது ஆதிக்கம்-பணிவு என்ற அளவுகோலால் (Ascendance-Submission scale) மதிப்பிடப்பட்டார்கள். ஜயஸ்வால் (Jayaswal, 1955a, 1955b) சராசரி 26ஆம் வயதில் புதிய மதிப்பீடு ஒன்றை நடத்தினர். கில்டுஃபோர்டு மார்ட்டின் (Guilford-Martin) தயாரித்த ஆளுமைப் பட்டியலின் ஒரு பகுதியில் அந்த முதிர்ந்தோர்கள் தங்களை மதிப்பீடு செய்தனர். ஆதிக்கம்-பணிவுபற்றி முதல் ஆராய்ச்சியில் அளித்த இலக்கணங்களுக்கு இந்தப் பட்டியல் நல்ல பொருத்தமுடையதாகக் கொள்ளப்பட்டது. ஒரு முறையில் (புள்ளியியல் தொடர்புமுறை'யில்) இளைய முதிர்ந்தோரின் தம் அளவிடலுக்கும் (self-rating) குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளியில் பிறர் அளவிடல்களுக்கும் குறிப்பிடத்தக்க தொடர்பு இல்லை. 'தனிக் குழந்தை அணுகுதல்' (individual case approach) முதல் தகவல்களைக் கவனித்தபோது, அவர்கள் முதிர்பருவத்துக்கு வளரும்போது சிலரிடம் ஆதிக்கமோ, அல்லது பணிவோ நிலைத்

திருத்தலோ, பிறரிடம் ஒரு திசையிலோ மற்றத் திசையிலோ, பல்வேறு அளவு மாற்றங்களோ காணப்பட்டன?

ஓர் ஆளின் குழந்தைப் பருவச் சிறப்பியல்புகள் முதிர் ஆண்டுகளில் நிலைத்திருக்கும் வகைகளைப்பற்றிய தகுந்த சோதனை, அவன் குழந்தைப் பருவ வெளிப்படையான நடத்தைபற்றிய பிறர் அளவிடல்களாலும் அவன் முதிர்ந்தோனானபோது ஆளுமைப் பட்டியலில் அவன் சொந்த அளவிடல்களாலும் கிடைப்பதை விடத் திட்டவட்டமான தகவலை நாடுகிறது. ஜயஸ்வால் கருத்துப்படி 'தனிக் குழந்தைகள்பற்றிய தீவிரமான நெடுக்கை ஆராய்ச்சியே நிலையாயிருத்தல் அல்லது மாறுதல்சார்ந்த காரணிகளை வெளியிடக்கூடும்.'

தன் முதிர் பருவ வாழ்க்கைப்பாணியில், ஒரு குழவியின் சிறப்பியல்புகளின் ஆதிக்கம் குழந்தைப் பருவ இயல்பு நிலைத் திருத்தலைமட்டும் சார்ந்ததன்று; ஆனால், வயதாகும்போது, இந்தச் சிறப்பியல்புடன் அவன் எவ்வகையில் வாழ்கிறான் என்பதையும் சார்ந்ததாகும். இது மாரிஸ் முதலியோர் (Morris et al, 1954) செய்த ஆராய்ச்சியில் காணப்படுகிறது. பதினாறிலிருந்து இருபத்தேழு ஆண்டுகளுக்கு முன்னர் குழந்தை நோய் பேணகம் (child guidance clinic) ஒன்றுக்குக் குறிப்பிடப்பட்ட ஐம்பத்து நான்கு முதிர்ந்தோர் ஆராயப்பட்டனர். குழந்தைகளாக இவர்கள் 'உள்ளூர எதிர்ப்போர்' (Internal Reactors) என்று வகைப் படுத்தப்பட்டனர். இவ்வகையில் மிகவும் கூச்சமான, பின்வாங்கும், அச்சமுள்ள அல்லது கவலையுறும் நடத்தை காண்பிப்போர், நரம்புப் பிணி வளர்க்கும் போக்குடையோர், பிறரைவிடத் தம்மையே தொந்தரவு செய்வோர் இவர்கள் அடங்கினர். முதிர்ந்தோராக இவர்கள் அமைதியுடையோராகவும் ஒதுங்குவோராகவும் தொடர்ந்து இருந்தனர். 'பெருகும் வாய்ப்புகளையும் போட்டியையும்விடப் பாதுகாப்பையே வற்புறுத்தும்' வாழ்க்கைத் தொழில்களையே தேர்ந்து எடுக்கும் போக்குடையவராக இருந்தனர். ஆனால், அவர்களுள் பெரும்பாலோர் பொதுவாக மனநிறைவு அளிக்கும் விளைவுகளுடன் தங்கள் முறையிலேயே, தங்கள் சொந்த வேகத்துடன் வளர்ந்தனர். (முதிர்ந்தோராக, சுமார் மூன்றில் இரண்டுபங்கு 'திருப்தியான பொருத்தப்பாடுடையவர்' (satisfactorily adjusted), மூன்றில் ஒரு பங்கு 'விளிம்பில் பொருத்தப்பாடுடையவர் (marginally adjusted), இருவரே நோயாளிகளாகக் கருதப்பட்டனர். மொத்த மக்கள் தொகை முதிர்ந்தோர்களுடன் ஒப்பிடுங்கால் நல் விளைவே ஆகும்.) பலர் சம்பந்தப்பட்டவரையில், இவர்கள் தங்கள் கூச்சத்துடன் வாழக் கற்றுவிட்டனர் என்றும், சிலர் தங்கள் கூச்சத்தை மாற்ற முடியாமல் அதற்கு ஈடுசெய்தனர் என்றும் தெளிவாகத் தெரிகிறது.

இதுகாறும் இந்த அத்தியாயத்தில் கூறியதிலிருந்து பார்க்கும்வண்ணம், குழந்தைகளுடைய வாழ்க்கை வாய்ப்புகளையும் தேவைகளையும் சமாளிப்பதற்கு உதவும் அல்லது தடுக்கும் இயல்புகளை விளக்கக்கூடிய ஓர் எளிய சூத்திரத்தைக் குழவிகள் ஆராய்ச்சிகள் தரும் சான்று அளிக்கவில்லை. ஒவ்வோர் ஆளின் ஆளுமையும், அவன் உள்ளும் வெளியிலும் உள்ள ஆற்றல்களின் பின்னல் ஒன்றிலிருந்து வெளிவருகிறது. இந்தப் பொது உண்மையை ஏற்கும் உளநூல் மாணவர் வாழ்க்கைப் புதிருக்கு எளிய விடையைக் காணமாட்டார். ஆனால், அவர் மானிட வாழ்க்கையின் இரகசியத்தை அறிந்ததாக உரிமை கொண்டாடுபவரைவிட விவேகியும், அடக்கமும், பிறரையும் தம்மையும்பற்றி அன்பு ஆதரவுடைய நோக்கும் உள்ளவராக இருப்பார்.

தம் நோக்கில் குழந்தைகளின் நிலைமுதல் (assets)

27ஆம் அட்டவணை தம்மிடமுள்ள பண்புகளுள் தாம் பாராட்டுபவற்றை விளக்கம் செய்யக் கேட்டபோது, குழந்தைகள் வெளியிட்ட எண்ண வகைகளின் சுருக்கத்தை அளிக்கிறது. 'என்னைப்பற்றி நான் மிகவும் விரும்புவது யாது?' என்று தொடக்கப் பள்ளி, உயர்தரப் பள்ளி, கல்லூரி, இவற்றின் மாணவர்கள் எழுதிய கட்டுரைகளை அடிப்படையாகக்கொண்டது. இத்தகைய கட்டுரைகள் குழந்தைகள் தங்களைப்பற்றிக் கொண்டுள்ள நோக்கங்களை இலேசாகத்தான் குறிக்கும்; (முழு நிறைவான தேர்வாராய்வு ஆழ்ந்த சோதனையிலிருந்துதான் கிடைக்கும்). எனினும், கவனம் பெறவேண்டிய பல பொருள்களை வெளியிடுகின்றன.

உதாரணமாக, எல்லா நிலைகளிலும், இளைஞர்களுள் பெரும்பாலோர் விடைதொனிக்கும் வினாக்களின்றி, (without leading questions) ஆளுமைச் சிறப்பியல்புகள் ஒழுக்கம், உள வளங்கள், மனவெழுச்சிப் போக்குகள் போன்ற வகைகளுக்கு உரியவர்களாகவே தங்களை மதிப்பீடு செய்தனர். அங்ஙனமே, எல்லா நிலைகளிலும் பெரும்பாலோர், 'சமூக உறவுகளும் மனப்பான்மைகளும்' என்ற வகைகளில் அடங்கியவர்களாகத் தங்களை மதிப்பிட்டனர். இறுதியில் கூறியவகை பிறர்பற்றித் தங்கள் மனப்பான்மைகளையும் தங்களைப்பற்றிப் பிறர் மனப்பான்மைகளையும் கொண்டது. வயதான ஆட்படுவோர்களைவிடத் (subjects) தொடக்கப் பள்ளி குழந்தைகள் அகந்தையுடன் தங்கள் வீடுகளையும் குடும்ப வாழ்க்கையையும்பற்றிக் குறிப்பிட்டனர்.

இந்த ஆராய்ச்சியின் முடிவுகளின்படி ஏதோ ஒரு நிலையில் இளைஞர்கள் தங்களை மதிப்பிடக் கையாண்ட அளவு கருவி

அட்டவணை 27 : பல்வகை இனங்களுள் 'என்னைப்பற்றி நான்
கத்தை அளித்த 2,893 மக்கட் தொகைச்

	தொடக்கப் பள்ளிப் படிகள்					
படி	4		5		6	
பால்	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.
எண்	220	206	147	142	171	172
வகை						
1. உடல் இயல்புகளும் தோற்றமும்	15	19	22	30	12	30
2. உடையணிதலில் கச்சிதம்	16	27	12	26	12	28
3. உடல் நலமும் தகுதியும்	6	2	8	8	7	5
3அ. உடல் இன்பங்கள்	3	3	1	1	1	1
4. பொருள் உடைமைகள்	3	4	3	1	1	2
5. விலங்குகளும் செல்வமாக வளர்க்கும் உயிர்களும்	4	2	1	1	4	6
6-7. வீடும் குடும்பமும்	18	24	7	13	14	16
8. பொழுதுபோக்கு துய்த்தல்	15	10	7	4	18	10
9. திறன்-ஆட்டங்களிலும் விளையாட்டிலும்	13	9	20	6	24	9
10. பள்ளியில் திறமைபற்றிய மனப் பான்மை முதலியன	21	33	13	17	23	21
11. நுண்ணறிவுத் திறமைகள்	5	3	6	6	8	3
12. சிறப்பான திறமைகள் (இசை, கலை)	14	11	14	17	16	20
13. நான்தான், நானே	11	6	7	5	15	9
13அ. ஆளுமை, ஒழுக்கம், உள்வளங்கள், மனவெழுச்சிப் போக்குகள்	23	19	20	13	24	28
14. சமூக உறவுகளும் மனப்பான்மைகளும்	20	22	22	29	22	38
15. சமயம்	4	2	1	0	4	2
16. சுயேச்சை, தன் உதவி	5	2	3	2	1	2
16அ. பிறர் பார்வையில் படா நிலை	1	0	3	1	1	2
17. உலகுபற்றிய மனப்பான்மை	1	0	1	1	1	1
18. துலங்கலின்மை	2	4	4	3	4	4

1. ஏ. டி. ஜெர்சில்டு என்பவரின் 'தன் தேட்டம்' (In Seanch of Self) கழகம், ஆசிரியர் கல்லூரி, கொலம்பியா பல்கலைக் கழகம், 1952. சுமார்

மிகவும் விரும்புவது யாது?' சார்ந்த அறிக்கையில் தம் விளக் சிறுவர் சிறுமியர் சதவீதம்.[1]

கீழ்நிலை உயர்தரப் பள்ளி						உயர்தரப் பள்ளி						கல்லூரி			
7		8		9		10		11		12		புகு முகம்		மேல் நிலை	
ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.
96	77	134	151	170	204	151	157	112	124	137	122	50	50	50	50
14	13	29	42	23	35	25	37	17	19	15	20	40	28	20	38
14	12	13	25	13	23	17	11	10	15	9	6	10	34	24	20
8	0	8	5	4	3	5	5	8	2	4	2	4	0	6	0
2	1	2	2	2	0	1	0	3	1	1	2	0	0	2	0
1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	2	0
5	1	1	1	5	1	1	2	1	2	0	1	0	0	2	4
11	9	13	11	7	7	5	6	4	10	4	5	0	8	4	4
13	5	15	5	7	3	8	5	8	6	4	3	0	2	6	6
13	4	16	7	10	5	17	5	11	6	8	2	28	2	8	8
19	29	21	27	15	12	11	8	12	6	9	9	14	18	16	18
4	4	7	7	8	6	6	11	14	9	12	9	26	22	34	36
8	23	16	18	8	11	12	11	14	14	13	12	14	26	22	28
9	8	14	13	11	10	21	27	19	9	17	11	24	16	12	8
37	35	35	36	29	39	36	38	31	30	35	45	78	72	78	94
38	51	37	50	34	52	42	43	51	46	42	61	74	82	76	86
0	1	1	5	1	1	1	3	2	2	1	4	4	2	0	2
2	0	4	2	6	1	5	0	8	7	6	2	6	8	12	2
1	0	1	0	2	0	0	0	2	1	1	1	6	2	0	4
3	1	2	1	2	1	2	4	0	2	4	2	0	2	16	4
6	3	1	3	7	6	5	10	5	12	16	3	0	2	0	0

பற்றிய அறிக்கையை அனுமதியுடன் தழுவிச் சுருக்கி எழுதியது. வெளியீட்டுக் 40 உள் இனங்கள் மூல அட்டவணையில் உள்ளவை இங்குத் தரப்படவில்லை.

களுள் பல எல்லா நிலைகளிலும் முதன்மையாக நிற்கும் போக்குடையவையாக இருந்தன. சிறுவர்கள் தங்களை மதிப்பிடும் அளவு கருவிகள் பிராயம்பற்றியோ, வளர்ச்சி நிலைபற்றியோ, பள்ளியில் பாடங்கள் கற்பிக்கும் முறைபற்றியோ படிப்படியாகச் செய்யப்படவில்லை.

தம் நோக்கில் குழந்தைகளின் குறைபாடுகள்

28ஆம் அட்டவணை, நான்காம் படியிலிருந்து கல்லூரிவரையிலுள்ள சிறுவர்கள் 'என்னைப்பற்றி நான் மிகவும் வெறுப்பது யாது?' என்பதுபற்றி எழுதிய கட்டுரைகளின் முடிவுகளை அளிக்கிறது. தன் மதிப்பீட்டு வகைகள் முக்கியமாக ஆளுமை, ஒழுக்கம், மனவெழுச்சிப் போக்குகள் இவைகளும், சமூக மனப்பான்மைகளும், பிற மக்களுடன் உறவுகளும் எல்லா நிலைச் சிறுவர்களாலும் அடிக்கடி கூறப்படுகின்றன என்பது மீண்டும் காண்கிறது.

எனினும், 'விருப்பு' 'வெறுப்பு' விளக்கங்களில் கூறிய விவரங்களுக்கு இடையே சில வேற்றுமைகள் தோன்றுகின்றன. உதாரணமாக, சிறுவர்களுள் ஆறிலிருந்து முப்பது சதவீதம் வரையில், சினமுறும் போக்கையோ, மனநிலை இழப்பதையோபற்றி வருந்தினார்கள். (இதைத் தரும் உள் தலைப்பு 28ஆம் அட்டவணையில் கொடுக்கப்படவில்லை) ஆனால், பல குழுக்களில் தங்கள் சினத்தை அடக்கும் திறமை தங்களுக்கு இருந்ததுபற்றிப் பாராட்டிப் பேசுபவரின் சதவீதம் பூஜ்யத்திலிருந்து ஆறுவரை சென்றது.

தம் சினத்தை அடக்குதல் ஒரு நிலை முதலெனக் கூறியதை விடச் சிறுவர்கள் தம் சினத்தை அடக்க இயலாமை ஒரு குற்றமென அடுத்தடுத்துக் கூறியதே அதிகமாக இருந்தது. இங்ஙனமே தங்களுக்கு ஆதரவாக இராத இயல்புகளை விளக்கும்போது, 18 சதவீதத்துக்கு மேல் இளைஞர்கள் தங்களுக்கு இருந்த அச்சம் கொள்ளும் போக்கைப்பற்றி வருந்தினர் ; ஆனால், இந்தக் குழுக்களில் இருந்தவர்களுள் மூன்று சதவீதத்துக்கு மேல் அச்சுறுத்துபவற்றைச் சமாளிக்கத் தங்களுக்கு இருந்த திறனை அநுகூலமானதாகக் கூறவில்லை. வளரும் குழந்தைகள் தாங்கள் சினமுறுவதையும் அச்சமுறுவதையும் கடிந்துகொள்ளச் செய்யும் வீடு, பள்ளி இவற்றிலுள்ள காரணிகளைப்பற்றி முந்திய அத்தியாயங்களில் நாம் கண்டவை இந்த ஆராய்ச்சியின் முடிவுகளுடன் இணக்கமுடையவையே.

தன் மதிப்பீடும், பள்ளி அநுபவங்களும்

குழந்தைகள் தங்களை மதிப்பிடுவதில் அவர்கள் பள்ளி அநுபவங்களும் பள்ளியால் அவர்களுக்குள்ள மனப்பான்மை

களும் முக்கியப் பங்கு எடுக்கின்றன. மேலே கொடுத்த ஆராய்ச்சியில் கிட்டத்தட்ட நான்கில் ஒரு பங்கு குழந்தைகள் தாம் விரும்பியதையோ விரும்பாததையோ கூறும்போது பள்ளியைக் குறிப்பிட்டனர். தங்களைப்பற்றிப் பொதுவாகக் கேட்கப்படாமல் குறிப்பாகப் பள்ளி அநுபவங்களைப்பற்றிக் கேட்கப்பட்டிருந்தால், விகிதம் நிச்சயமாக அதிகமாக இருந்திருக்கும். கல்லூரியில் தவிர, அநேகமாக எல்லா நிலைகளிலும் பள்ளி அநுபவங்கள் தன் மதிப்புக்கு மூலமாகாமல் அடுத்தடுத்துத் தன் இழிவுக்கே மூலமாகக் கூறப்பட்டன. தங்கள் சுயமதிப்பின் உறுதியைவிட, பலவீனத்தையே பள்ளி வாழ்க்கை தருகிறது என்பது அவர்களின் சொந்த விளக்கத்தில் ஏற்படுகிறது.

இஃது ஏன் இங்ஙனம்? இவ் வினவுக்கு விடையளிக்க, மேற்கூறியதைவிடத் தீவிரமான தேர்வாராய்வு தேவை ஆகும். பல இனங்களில் பள்ளி அநுபவங்கள், பள்ளிதான் முக்கிய மூலமாகாவிடினும் தன் இழிவுக்கு ஒரு மூலமாகும் என்று இத்தகைய ஆராய்வு காண்பிக்கக்கூடும். உதாரணம்: தான் எதிர்பார்க்கு மளவில் ஓர் இளைஞன் வாழாவிடில் தன் பள்ளி எதிர்பார்க்கு மளவில் தான் வாழவில்லை என்று தன் இழிவைக் கூறலாம். எனினும், துருவித் தேடும் ஆராய்வு ஒன்று (இந் நூலாசிரியர் அங்ஙனம் நம்புகிறார்) குழந்தைகள் சுயமதிப்புசார்ந்த ஆரோக்கியமான மனப்பான்மைகளை அடைவதைத் தடுப்பவை பள்ளியில் நிலவும் இரண்டு பெரிய நிகழ்ச்சிகள் என்று வெளியிடும்.

பள்ளிகள் அடுத்தடுத்துப் பெரும்பான்மையான குழந்தைகளின் மனத்தில் அவர்கள் அதிகத் தகுதியுடையவர்கள் அல்லர் என்பதைப் பதிவு செய்தல் ஒரு நிகழ்ச்சி ஆகும். பெரும்பாலான பள்ளிகளில் புகழப்படும் நுண்ணறிவுத் திறன் இல்லாத குழந்தைகள் தோல்வியையும், விலக்கையும் பெருமளவில் பெறுகிறார்கள். ஆசிரியரும் பள்ளி நிர்வாகிகளும் இவர்கள் நிச்சயகாகத் தோல்வியுறுவர் என்பதை முன்பே உணரும் நிலைமைகளில் முடிவின்றிக் குழந்தைகளை விடுகிறார்கள், மிகவும் முக்கியமானதை அதாவது தன்னைப்பற்றிக் கற்பதைவிட, அநேகமாக மற்றெல்லாவற்றையும் பற்றிக் கற்க ஊக்குவிக்கும் கல்விக் கொள்கை, சிறுவர்கள் ஆரோக்கியமான சுயமதிப்பைப் பெறாமல் தடுக்கும் பள்ளியிலுள்ள மற்றொரு நிலை ஆகும்.

குழந்தைகளின் பிரச்சினைகள்: தம் நோக்கிலும் பிறர் நோக்கிலும்

தங்கள் விளக்கங்களின்படியே, குழந்தைகளில் பெருவிகிதம் 'பிரச்சினைகள்' உடையவர்கள் ஆவர். பிறருடைய தீர்ப்பின்படி பல இளைஞர்கள் ஆளுமையின் கடுமையான ஒழுங்கீனங்களுடன்

அட்டவணை 28: பல்வகை இனங்களுள் 'என்னைப்பற்றி நான் சார்ந்த அறிக்கையில் கூறிய 2,893 மக்கட் தொகைச்

படி	தொடக்கப் பள்ளி படிகள்					
	4		5		6	
பால்	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.
எண்	220	206	147	142	171	172
வகை						
1. உடல் இயல்புகளும் தோற்றமும்	11	16	17	30	17	41
2. உடையணிதலில் கச்சிதம்	4	10	7	5	4	9
3. உடல் நலமும் தகுதியும்	2	3	3	4	5	2
3அ. உடல் இன்பங்கள்	4	4	4	1	2	2
4. பொருள் உடைமைகள்	0	0	1	1	1	1
5. விலங்குகளும் செல்வமாக வளர்க்கும் உயிர்களும்	2	1	0	1	0	1
6-7. வீடும் குடும்பமும்	17	19	9	22	11	21
8. பொழுதுபோக்கு துய்த்தல்	5	1	1	1	4	2
9. திறன்-ஆட்டங்களிலும் விளையாட்டு களிலும்	4	4	7	1	10	6
10. பள்ளியில் திறமை பற்றிய மனப் பான்மை முதலியன	22	22	18	23	32	27
11. நுண்ணறிவுத் திறமைகள்	1	1	3	2	6	4
12. சிறப்பான திறமைகள் (இசை, கலை)	9	10	5	4	9	15
13. நான் தான், நானே	1	2	4	3	5	5
13அ. ஆளுமை, ஒழுக்கம், உள்வளங்கள், மனவெழுச்சிப் போக்குகள்	37	38	37	32	44	48
14. சமூக உறவுகளும் மனப்பான்மைகளும்	16	14	15	18	15	20
15. சமயம்	0	0	3	0	1	0
16. சுயேச்சை, தன் உதவி	0	0	1	0	1	1
16அ. பிறர் பார்வையில் படாதிலை	0	0	0	0	1	0
17. உலகு பற்றிய மனப்பான்மை	0	0	0	0	1	0
18. துலங்கலின்மை	10	5	5	3	3	5

[1] ஏ. டி. ஜெர்சில்டு என்பவரின் 'தன் தேட்டம் பற்றிய அறிக்கையை'

மிகவும் வெறுப்பது யாது'
சிறுவர் சிறுமியர் சதவீதம்.[1]

கீழ்நிலை உயர்தரப் பள்ளி						உயர்தரப் பள்ளி						கல்லூரி			
7		8		9		10		11		12		புகுமுகம்		மேல்நிலை	
ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.	ஆ.	பெ.
96	77	134	151	170	204	151	157	112	124	137	122	50	50	50	50
17	26	24	48	32	53	27	44	13	32	10	30	12	20	8	12
2	8	4	7	3	10	1	3	3	2	4	2	0	0	2	0
4	1	4	1	6	2	3	3	0	6	1	2	6	2	0	2
4	1	3	1	4	3	1	3	2	1	3	3	0	2	6	0
0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	10	7	14	11	11	7	8	4	15	6	6	6	6	2	6
3	0	2	0	2	0	2	1	2	1	1	0	0	0	2	0
3	1	7	5	7	3	5	2	7	0	5	0	0	2	0	4
31	27	26	34	36	24	25	17	27	15	15	23	36	10	14	16
5	8	7	4	5	4	7	4	11	10	8	9	8	2	4	4
4	10	7	11	2	6	5	7	5	10	5	6	12	8	6	8
0	1	1	6	4	9	4	6	2	9	6	8	0	0	0	0
53	43	51	57	55	65	44	55	51	67	58	72	84	90	72	94
13	22	22	28	16	26	25	25	18	30	24	25	52	58	50	48
1	0	1	1	1	0	1	2	2	1	0	1	4	0	6	0
2	1	4	1	5	3	3	2	8	2	9	4	12	12	18	10
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
5	1	4	1	11	1	11	12	14	4	16	4	0	0	8	0

[1] அனுமதி பெற்றுச் சுருக்கி எழுதியது.

குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து குமரப் பருவத்துக்கும் முதிர் பருவத்துக்கும் செல்லுகிருர்கள்.

ஆளுமை ஒழுங்கீனங்களின் அளவு

'ஆளுமை ஒழுங்கீனங்களுக்கு உள்ளாகும் குழந்தைகளின் விகிதம் யாது?' என்ற கேள்விக்கு விடை நாம் கையாளும் தரங்களைப் பொறுத்தது ஆகும். முற்றுப்பெற்ற நிலையின் தரப்படி சால்புக் கோட்பாட்டின்படி (according to a perfectionist standard) நிலைத்திருக்கும் அச்சங்கள், துயரங்கள் அல்லது குற்ற எண்ணங்கள், அல்லது (அவர்கள் வயதாகும்போது) தாங்கள் இருப்பதற்கும் இருக்கவேண்டியதற்கு முரண்பாடு கண்டால், குழந்தைகளைப் பொருத்தப்பாடில்லாதவர்கள் என்று பட்டம் சூட்டிவிடலாம். இந்த அளவு கருவியின்படி அநேகமாக எல்லாக் குழந்தைகளும் ஓரளவு பொருத்தப்பாடில்லாதவரே ஆவர். மனநோயுள்ளவர்கள் நிறுவனத்தில் விடும்படி அவ்வளவு கடுமையான குறைபாடு உடையவர்களே தாம் பொருத்தப்பாடு இல்லாதவர்கள் என்று மற்ற இறுதியில் நாம் வகைப்படுத்தலாம். இப்போது உலாவும் நிலைமையில் எழுபத்தைந்து ஆண்டுவரை வாழ்பவர்களுள் பத்தில் ஒரு குழந்தையை மனநோய்க்காக மருத்துவச் சாலைக்கு அனுப்பவேண்டும் (கோல்டு ஹேமரும், மார்ஷலும், Goldhamer and Marshall, 1953). இது கவலையுண்டாக்கும் புள்ளி விவரம். முதுமையின் மோசமான நிலையுடன் தொடர்புற்ற நோயுடையோரைக் கணக்கிடாவிட்டால் எண்ணிக்கை குறையும். மருத்துவச்சாலை புகுந்தோரையும், நோயால் மெலிந்தமை பற்றியும், முற்றும் பிறரைச் சார்ந்தமைபற்றியும் வாழ்க்கையிலிருந்து பின்வாங்குமாறு அமைதி குலைந்து மருத்துவச்சாலை புகாதவரையும் சேர்த்துக்கொண்டால் சதவீதம் அதிகமாகும்.

கையாளும் பொருத்தப்பாட்டு அளவு கருவிகளைப் பொறுத்தும், சேகரிக்கப்பட்ட தகவலின் தன்மை பொறுத்தும் ஆளுமை ஒழுங்கீனங்களுக்கு உட்பட்ட குழந்தைகளின் சதவீத மதிப்பீடுகள் மாறுபட்டிருக்கின்றன. ஒன்பதாம் படியிலுள்ளவர்கள்பற்றி உல்மன் (Ullman, 1952) நடத்திய ஆராய்ச்சியின்படி தீவிரமான பொருத்தப்பாட்டு பிரச்சினைகள் சற்று முன்னரோ, பின்னரோ இருக்கக்கூடியவர்கள் என 8 சதவீதக் குழந்தைகளைக் குறிப்பிட்டனர். ஆசிரியர்கள் மதிப்பீடுகளை வேறு வழிகளில் கிடைத்த தகவல்களுடன் சேர்த்தபோது, சதவீதம் குறைந்தது. கடுமையான மனவெழுச்சி இடர்கள் உள்ள பல குழந்தைகள் பள்ளியில் நல்ல வேலை செய்கிருர்கள். அவர்கள் ஆசிரியர்களால் பிரச்சினை தரும் குழந்தைகளாகக் கருதப்படுவதில்லை (பில்ஸர்-Pilzer, 1952; ஹாரிஸ்-Harris, 1952). ரோஜர்ஸ் (Rogers, 1942a)

என்பவரால் 1,500 ஆரம்பப் பள்ளி மாணவர்கள்பற்றி நடத்தப் பட்ட ஆராய்ச்சியில் பொருத்தப்பாடின்மைப்பற்றிப் பல்வேறு அளவைக் கருவிகள் கையாளப்பட்டன: பள்ளி போகாமல் ஊர் சுற்றுதல், உடன்படிப்போர் அளிக்கும் நிச்சயமான அநுகூல மற்ற மதிப்பீடுகள், பொருத்தப்பாட்டுப் பட்டியலிலோ, மதிப்பீடு களிலோ ஆசிரியர், வந்து காண்போர் இவர்களின் அநுகூலமற்ற தகவல்கள், மேல் வகுப்புக்கு மாற்றப்பெறுமை, குழுவின் வாசிப்புத்திறன், உள்ளத்திறன் அல்லது வயது இவற்றிலிருந்து மாறுபட்டிருத்தல் காரணமாகப் 'பொருத்தமற்றவன்' எனப் பெயர் சூட்டும் தகவல். கையாண்ட நான்கோ, அதற்கு மேற்பட்ட அளவைக் கருவிகளின்படி பொருத்தப்பாடில்லாத வகையில் இருந்தால், ஒரு குழந்தை 'தீவிரமாகப் பொருத்தப்பா டற்றவன்' எனக் கருதப்பட்டான். இந்த அளவைக் கருவியின் மூலம் மாணவர்களின் 12 சதவீதம் தீவிரமாகப் பொருத்தப்பா டற்றவராக இருந்தனர்; 30 சதவீதம் குறைவான பொருத்தப் பாடுடையவரெனச் சான்று அளித்தனர்; ஆனால், இவர்கள் மிகவும் பொருத்தப்பாடற்றவகையில் சேர்க்கும்படியான அளவுக் குச் சீர்கேடு இல்லை.

குமரப் பருவத்திலும் பின் குமரப் பருவத்திலும், இளைஞர் களில் பெரும் விகிதம் ஆளுமைப் பிரச்சினைகளுடையவர்களாக இருக்கின்றனர். இவர்களில் பலர் கடுமையான நிலையைச் சார்ந்தவர் (ஃப்ராங்க் முதலியோர் Frank et al. 1953.) கல்லூரிப் புகுமுக மாணவர்கள் 259 பேர்களில் 92 சதவீதம் ஆளுமைப் பிரச்சினைகள் உடையவராக ஹீத் என்பவரும் கிரகரி என்பவரும் (Heath and Gregory) 1946-ல் கண்டனர். இந்த வாலிபர்கள் ஹார்வார்டு கல்லூரிப் புகுமுக மாணவர்களின் இயல்பானவும் ஆரோக்கியமானவும் மாதிரியெனத் தேர்ந்து எடுக்கப்பட்டனர்; இதில் தாங்களாகவே உதவி நாடிய சிறுவர்கள் சேர்க்கப்பட வில்லை. (அநேகமாக வாலிபர்கள் எல்லோரின் குடும்பத்தினரை யும் வாலிபர்களையும் பார்த்துப் பேசிய) சமூகப் பணியாளர் ஒருவர், மருத்துவர், உளமருத்து வல்லுநர் பலர், ஓர் உளவியலார், இவர் கள் அடங்கிய ஆராய்வுப் பணியாளர் குழுவினரால் தீர்மானிக் கப்பட்டபோது கல்லூரி மாணவர்களில் 17 சதவீதம் 'அவசர மான அல்லது கடுமையான' பிரச்சினை உடையவராகக் காணப் பட்டனர்.

சுயமதிப்பீடுகளால் வெளியிடப்பட்ட ஆளுமைப் பிரச் சினைகள்

ஆளுமைச் சோதனைகளைக் கொண்டோ, அல்லது மனவெழுச்சி வாழ்க்கையின் குறிப்பிட்ட அம்சங்கள் சார்ந்த

அளவுகோல்களைக் கொண்டோ, தங்களை விளக்கும்போது அல்லது மதிப்பிடும்போது சாதாரணக் (normal) குழந்தை பல பிரச்சினைகளை உடையதாகக் காண்கிறான். தார்ப்பும் பிறரும் (Thorpe et al. 1942, 1953) தயாரித்த கலிஃபோர்னியா (California) ஆளுமைப் பொருத்தப்பாட்டுச் சோதனையின் ஒரு பகுதியில் ஒரு குழந்தை தன்னை மதிப்பிடும்போது, 90 மதிப்பெண் (மீப்பொருத்தப்பாட்டிலிருந்து) 0 மதிப்பெண் (மீக்குறைப் பொருத்தப்பாடு) வரையிலிருந்து பெறலாம். குழவிப் பூங்காவிலிருந்து பத்தாம்படி வரையிலுள்ள பல்லாயிரக் குழந்தைகள் இச் சோதனை மூலம் தங்களை மதிப்பிட்டபோது, அவர்களின் சராசரி மதிப்பெண் 67 ஆக இருந்தது. கிட்டத்தட்ட அளவுகோலின் நான்கில் ஒரு பங்கு இனங்களில் தங்கள் மதிப்பெண்ணைக் குறிக்கும்போது, குழந்தைகளில் பாதிப்பேர் பொருத்தப்பாடின்மையின் அறிகுறிகள் உடையவர்களாகவோ, பொருத்தப்பாடின்மையில் சாய்வோர்களாகவோ இருந்தனர் என்பது இதன் கருத்து ஆகும்.

மீண்டும் சில ஆராய்ச்சி முடிவுகளைக் கூறலாம். ‘வெளிப்படையான கவலை’ (manifest anxiety) பற்றிய சோதனை ஒன்றில் மீக்குறைவான (least) கவலையெனக் கூறியதன் மதிப்பெண் 0, மீக்கவலையெனக் கூறியதன் மதிப்பெண் 50 ஆகும். சுமார் 2,000 கல்லூரி மாணவர்கள்பற்றிய சோதனையில் சராசரிக் கவலைபற்றிய மதிப்பெண் 15ஆக இருந்தது. மீக்குறைவான கவலையுள்ளவரெனத் தங்களைக் குறிப்பிடுபவரான மக்கட் தொகையின் ஐந்தில் ஒருபங்கினர்களுள் மீக்கவலையுள்ளோரின் மதிப்பெண் 7ஆக இருந்தது; மீக்கவலையுள்ளோராகத் தங்களைக் குறிப்பிட்ட ஐந்தில் ஒரு பங்கினருள் மிகக் குறைவான கவலையுள்ளவரின் மதிப்பெண் 21 ஆகும்.

காஸ்டனீடாவும் (Castaneda) பிறரும் 1956-ல் குழந்தைகளுக்காக அமைத்த ‘வெளிப்படையான கவலை’ச் சோதனையில் 50 சதவீதம் குழந்தைகள் தங்கள் வாழ்க்கைகளில் 42 இனங்களுள் 16 இனங்கள் பிரச்சினை அளித்தனராகக் குறித்தனர்.

இந் நூலாசிரியர் ஜெர்சில்டும் பிறரும் (Jersild et al. 1941) செய்த ஆராய்ச்சியில் குழந்தைகளில் பெரும்பான்மையோர் (கிட்டத்தட்ட 50 சதவீதம்) வீட்டிலும் பள்ளியிலும் உள்ள பல நிபந்தனைகள்பற்றிக் கவலையுற்றுள்ளனர்கள் (worried). பள்ளி வெளி வாழ்க்கைசார்ந்த தொந்தரவுகளைவிடப் பள்ளி வாழ்க்கை சார்ந்தனவே அதிகமாக இருந்தன என்று ஒரு கணக்கீட்டைத் தவிர மற்றவை வெளியிட்டன.

ஆராய்ச்சி முடிவுகளின் ஆளுமைப் பிரச்சினைகள்சார்ந்த உட்கிடைகள்

மேற்கூறிய ஆராய்ச்சிகளிலிருந்து (வேறு பல ஆராய்ச்சி களையும் குறிப்பிடலாம்) ஒரு விஷயம் தெற்றென விளங்குகிறது : (சாதாரண) இயல்பான (normal) குழந்தை, தன் சொந்த மதிப் பீட்டின்படியும், பிறர் தீர்ப்புகளின்படியும், பல பிரச்சினைகளால் நெருங்கித் தாக்கப்படுகிறுன் ; மனநோய், மருந்துச்சாலை உள நூல் வல்லுநர் இவர்கள் மதிப்பீடுகள்சார்ந்த புள்ளி விவரங்களின் படியும் பத்தில் ஒரு குழந்தை இங்ஙனமே சீர்குலைந்தவனுக இருக் கிருன் அல்லது ஆவான் என்று காண்கிருேம். இம் முடிவுகள் சவால் விடும் வினுக்களை எழுப்புகின்றன. 'இயல்பான' மனநல நிலையிலுள்ள ஒருவன் தொந்தரவு உடையவனு ?

தீவிரமாகப் பொருத்தப்பாடில்லாதவர்கள் என மதிப்பிடப் பெற்ற குழந்தைகள் பொருத்தப்பாடில்லாதவர்கள் எனப் பலர் ஒப்புக்கொண்டாலும், உண்மையில் உளமருத்துவ இயலார்கள் அல்லது உளவியலார்கள் இடையே மனநலம் என்பதன் இலக் கணம்பற்றி சற்றும் ஒற்றுமை இல்லை.

தற்போதைய உலகப் போக்கில், சில குழந்தைகளுக்கு இடர்ப்பாடுகள் இருந்தே தீரும். இவர்களுள் அடங்கியவர்கள் பின்வருபவர் ஆவர் : மோசமான மரபுநிலையுள்ளவர் நுண்ணறி வுக் குறைவு காரணமாகத் தற்போதைய பள்ளித் திட்டங்களில் 'பொருத்தமற்றவர்' என ஒதுக்கப்படவேண்டியவர் ; மூளைச் சேதம், வறுமை, சிதைந்த குடும்பங்கள், புறக்கணிப்பு, கொடூர மான குடும்பச் சூழல்கள் போன்ற நிகழ்ச்சிகள் காரணமாகக் கடுமையான போராட்டத்தைக் கொள்ளவேண்டிய இளைஞர்கள். ஆனல், (17ஆம் அத்தியாயத்தில் மதிப்புரை அளித்த) மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகளின் வாழ்க்கைகளும், வாழ்க்கைத் தொழில் களும்பற்றிய முடிவுகளின்படி பலர் தங்களுக்கு வாய்ப்புகள் உதவியாக இருந்தும், சொந்த இடர்ப்பாடுகளுக்கு உள்ளாகிருர் கள். இந்த மீத்திறம் பெற்ற பல குழந்தைகள் சராசரிக்கு மிகவும் உயர்ந்த சூழ்நிலைகளில் இருந்து வந்தனர் ; இவர்களின் இயற்கைத் திறன்கள் பள்ளியிலும், பள்ளிவிட்டு நீங்கிய பிறகும் வாழ்க்கைத் தொழில் போட்டியிலும் பெரும் வாய்ப்புகள் அளித்தன. எனினும், அவர்களும் பிறரும் வழங்கிய தகவல் களின்படி, தங்கள் 40 முதல் 50ஆம் ஆண்டு காலத்தில் ஐந்தில் ஒரு பங்குக்கு மேலானவர்கள் (ஆண்களில் 22·3 சதவீதமும் பெண்களில் 25·1 சதவீதமும்)'ஏதோபொருத்தப்பாட்டின்மை'க்கு உள்ளானுர்கள்.

தகுதியின்மைபற்றிய அதிக உணர்ச்சிகள், அல்லது தாழ்வுணர்ச்சி, நரம்புச் சோர்வு, இலேசான கவலை நரம்புப் பிணி (mild anxiety neurosis) போன்றவை இவர்களின் இடர்ப்பாடுகள் ஆகும்.

இம் முடிவுகளின்படி துயரத்தின் கடும் பளுவைச் சுமப்பவர் மரபுரிமை இழக்கச் செய்தவரோ அல்லது சிறப்புரிமை பெறுதவரோ அன்று. இலேசான அல்லது கூர்மையான ஆளுமை ஒழுங்கீனங்கள் சமூகத்தின் எல்லாப் பகுதிகளிலும் காணப்படுகின்றன.

இந் நூலாசிரியர் பெற்றோர்களோடும் ஆசிரியர்களோடும் புரிந்த பணியிலிருந்து, குழந்தைகள் எதிர்க்கவேண்டிய இடர்ப்பாடுகள்சார்ந்த சான்று, சில முதிர்ந்தோர்கள் சற்றும் ஏற்கத்தகாதது; மேலும், அவர்கள் அமைதியைக் குலைப்பதாகவும் இருக்கிறது. குழந்தைகள் சுமந்துவரும் பளுவைப்பற்றி நினைவூட்டப் பெற்றபோது, முதிர்ந்தோர் திருப்பித் தாக்குதல் வியப்பளிப்பதில்லை. பல முதிர்ந்தோர்கள் ஒரு காலத்தில் தொந்தரவு பெற்ற குழந்தைகளைச் சேர்ந்தவர்களாகவே இருந்தனர். தொல்லையநுபவிக்கும் குழந்தைகளின் பட்டியலைப் படிக்கும்போது தம்முடைய குழந்தைகளுள் ஒன்று பதில் உரைக்கவேண்டிவரும் என்று முதிர்ந்தவர் ஒருவர் ஐயமுற்றால், இத்தகைய நினைவூட்டல்கள் மனத்தைக் கலக்கச் செய்பவையும் ஆகும்.

பல குழந்தைகள் (முதிர்ந்தோரும் கூட) தொந்தரவு, கவலை எதிர்ப்பு மனப்பான்மைகள் இவற்றிலிருந்து கடுமையான ஆளுமை ஒழுங்கீனங்கள்வரையில் போராடவேண்டும் செய்தியை நாம் காணும்போது, பின்வரும் வினாக்களுக்கு விடை சொல்ல வேண்டும்: இவ்வளவு துயரம் விலக்கவொண்ணாததா? மக்களுக்குள்ள மனநல வளங்களை முயன்று பயன்படுத்திக் கொள்கிறோமா, அல்லது தடுத்து வருகிறோமா?

வாழ்க்கையின் இடுக்கண்களைக் களைந்துவிட இயலாது; ஆனால், வாழ்க்கையின் கடுமைகளைக் குழந்தைகள் நேர் காட்சியானதும் பயனுடையதுமான வழியில் எதிர்க்க இப்போது உதவி செய்வதைவிட மிக அதிகமாகச் செய்ய இயலும் என்பது இந் நூலாசிரியரின் தீர்ந்த முடிவு ஆகும். வளரும் குழந்தை தன் ஆற்றல்களைப் பயன்படுத்த முயலுகிறான். தற்சீரமைப்புக்குப் பெரும் சக்தி அவனுக்கு இருக்கிறது. 'பிரச்சினைகள்' உள்ள பல குழந்தைகளுக்கு வளரும் உள்துடிப்பு இருக்கிறது; இந்த உள்துடிப்பும் அதன் பின்னணியிலுள்ள மனநல உள்ளாற்றலும் அவ்வப்போது தோன்றும் ஒழுங்கீனங்களைவிட மிகவும் முக்கிய

மானவை. இந்த உள்துடிப்பைக் குழந்தைகள் பயன்படுத்தி உள்ளாற்றலைப் பெறவேண்டுமானால், அவர்களுக்கு உதவிபுரிய வேண்டியது அவசியம். அதன் குறுக்கே தடைகளை ஏற்படுத்துவது சரியன்று.

'தான்' பற்றிய அறிவு, தன் ஏற்பு, மனநலம்

இந் நூலில் கையாண்டுள்ள நிலையின்படி, சாதாரணமாக நம்முடைய உளநூல் கொள்கைகளிலும் கல்விச் செயல்முறைகளிலும் நாம் மேற்கொண்டுள்ளதைவிட மனிதர்கள் தம் சுக வாழ்க்கை நிகழ்ச்சிகளில் சிந்தனை மிக்கவும், உள்ளதை உள்ளபடியே அறிவதுமான நோக்கைச் சிறுபிராயத்திலிருந்தே எடுப்பதில் அதிக ஆற்றல் உள்ளவர்கள் ஆவர். குழந்தைக்கும் பிறருக்கும் இடையே ஆரோக்கியமான வளர்ச்சியையும் நல்ல தொடர்புகளையும் மேம்படச் செய்வதில் தன்னை அறிதலும் தன்னை ஏற்றலும் முதன்மையான பொதுமைக் கருத்துகள் என இந் நூல் முழுதும் வற்புறுத்தப் பெற்றுள.

அவன் வாழ்க்கை வழியில் ஆதிக்கம்கொண்ட உளவியல் செய்திகளில் ஒவ்வொரு குழந்தையும் ஆழ்ந்து மூழ்கியுள்ளான். ஒவ்வொருவனும், தன்னுடைய வகையிலே ஓர் உளநூலறிஞன் ஆவன். முன் இளங் குழவிப் பருவத்தில் இருந்தே, திடமான எண்ணத்தோடுகூடி இராவிடினும், தன்னையும் பிறரையும்பற்றிக் கருத்துகளையும் மனப்பான்மைகளையும் முயன்று பெறுகிறான். இவை அவன் வாழ்க்கைக் கோலத்தில் பின்னல் பெறுகின்றன. இவை மெய்யாக இருக்கலாம்; பொய்யாக இருக்கலாம்; நல்லவையாக இருக்கலாம்; தீயவையாக இருக்கலாம். பல குழந்தைகள் சார்ந்தவரையில், இக் கருத்துகள், மனப்பான்மைகள், இவற்றின் வளர்ச்சி தற்செயல் என்று கருதப்படுகிறது. ஆனால், இது இங்ஙனம் இருக்கவேண்டியதில்லை.

குழந்தைகள் தங்களைப் புரிந்துகொள்வதற்கு உள்ளார்ந்தவை சாதாரணமாகப் புறக்கணிக்கப்படுகின்றன. ஆனால், அவர்களின் பிற அம்சங்களுடைய பயிற்சிக்கு முனைப்பு அளிக்கப்படுகிறது. தாய் வாத்து (Mother Goose), நீர் நாய்களின் பழக்கங்கள் (habits of beavers), புதிய பொற்களம் குறித்துப் பாய்ச்சல் (Gold Rush), இருண்ட காலம் (Dark Ages), அரசியல் அமைப்பின் திருத்தங்கள் (amendments to the Constitution) இவற்றைக் கற்க அவர்கள் முந்தவேண்டும். கடந்தகாலப் போர்களின் தேதிகளையும், வெகு தொலையிலுள்ள நட்சத்திரங்களின் பெயர்களையும் நெட்டுருச் செய்யவேண்டும்; ஆனால், குழந்தை வளர்ப்புப் பள்ளிமுதல் கல்லூரிவரையிலுள்ள புறத்தீடான கல்வியில்

மக்களின் ஊக்கிகளும், மனிதனின் அகவாழ்க்கையும் பெரும் பாலும் புறக்கணிக்கப்படுகின்றன.

தங்கள் சொந்த விஷயங்களை எதிர்த்துப் போராடாது கடத்து வதில் குழந்தைகளுக்கு ஆதரவு அளிக்கும் கொள்கை நம்முடைய பண்பாட்டில் ஆழ்ந்துகிடக்கிறது; நம்முடைய கல்வித் திட்டத் தில் அதுபற்றி வலுவாக அகழ் தோண்டி, அரண் அமைக்கப் பட்டிருக்கிறது. 'முழுக் குழந்தை'க்கும் குழந்தையின் அடிப் படையான தேவைகளுக்கும் அக்கறைகளுக்கும் நிறைவு அளிப்ப தாக உரிமை கொண்டாடும் பள்ளிகளில்கூட, குழந்தையின் அவசரமானவற்றுக்கும் மிக முக்கியமானவற்றுக்கும் படிப்புத் திட்டத்தில் வற்புறுத்தப்படுவனவற்றுக்கும் இடையே அகன்ற பிளவு அடுத்தடுத்துக் காணப்படுகிறது.

இந் நூலாசிரியரும் அவர் துணையாளர்களும் குழந்தைகள் அக்கறைகள்பற்றி நடத்திய 19ஆம் அத்தியாயத்தில் கூறப்பட்ட ஆராய்ச்சி ஒன்றிலிருந்து இதன் எடுத்துக்காட்டு ஒன்று தோன்றி யது. வழக்க முறையில் தங்கள் அக்கறைகள்சார்ந்து மேலும் 'எதைப்பற்றி அதிகம் தெரிந்துகொள்ள விரும்பினர்' என்று கேட்டபோது, அவர்கள் பின்வரும் வழக்கமான பொருள்களைக் கூறினர்: ஆட்டங்கள், கலைகள், கைவேலைகள், உடற்பயிற்சியி லிருந்து இலக்கியம், கணக்கு, சரித்திரம் போன்றவற்றின் பொருள் கள். ஆராய்ச்சியின் ஒரு சிறு பகுதியில் குழந்தைகளைச் சற்று ஆழ்ந்து விசாரித்தபோது, அநேகமாக அனைவரும் அச்சத்தால் தொந்தரவு பெற்றனர் என்று தெரிந்தது. ஆனாலும், பள்ளிக் கூடம் அச்சம்பற்றிக் கருத்துடையது என்ற எண்ணத்தை ஒரு குழந்தையாவது கூறவில்லை. வேறு ஆராய்ச்சிகள், முக்கியமாகக் குமரப் பருவ நிலையில், அநேகமாக எல்லாக் குழந்தைகளும் துயரங்களையும் பகைமை மனப்பான்மையையும் கொண்டுள்ளார் எனக் காண்பித்தன. வகுப்பு மாணவர்கள் சரித்திர நூல்களில் பதிவுபெற்ற கொடுமை, போர், கொலை போன்ற மனித இனத்தின் பகைமைச் சான்றுகளைப் படித்துவந்தாலும் தான் சம்பந்தப்பட்ட வரையில் பகைமையின் கருத்துகளை (personal meaning) வெளி யிட மிகவும் தைரியமுள்ள இளைஞனாலேயே முடியும்; ஏனெனில், தன் ஆராய்வுக்கு (self-scrutiny) விரோதமான பல தடைகள் மிக உயரக் கிளம்பியுள்ளன.

தொடக்கப் பள்ளி மாணவர்கள் (உயர்நிலைப் பள்ளி, கல்லூரி மாணவர்கள்கூட) தங்கள் இருப்பின் சொந்த அம்சங்களைப் பற்றிய ஆராய்வுகளைத் தவிர்க்கும்போது, அவர்களுக்குப் பிறர் ஏற்படுத்திய தரம் ஒன்றுக்கு இணங்குகிறார்கள். கல்வி நிகழ்ச்சி நிரல் 'மனிதன் முக்கியமாக அறிந்துகொள்ளவேண்டியது

தன்னைப்பற்றியே' என்பதை ஏற்கிறதில்லை என்றதை முன்னதாகவே மாணவர்கள் காரணம் அளிக்காமல் ஒப்புக்கொள்ளக் கற்றுவிடுகின்றனர். எனினும், சற்று ஆதரவு அளித்தால், மக்கள் தொடர்பற்ற, கல்வி அளவேயான, விருப்பங்களுக்குக் கருத்துடன் இணங்கும் பல இளைஞர்கள் இரங்கத்தக்க முறையில் சொந்த அக்கறைகள் ஆராய்வதில் ஆர்வங்காட்டுகின்றனர்.

ஒருவனுடைய 'தான்' பற்றிய அறிவுத் தேட்டம் பல முகங்களையுடையது: அவனுடைய ஆளுமையின் புறவய அம்சங்களைப் பார்க்கும் அநுபவங்களை ஆராய்வதில் விருப்பம்; ஓர் ஆளான தன்னுடைய இயல்புகள்பற்றிய பொதுமைக் கருத்தின் அடிப்படைகளைத் துருவி ஆராய விருப்பம்; அவன் யார், எத்தகையவன் பற்றிய பொதுமைக் கருத்து; தன் மதிப்பை அளவிட அவன் கையாளும் அளவுகோலைப்பற்றிய ஆராய்வு.

தன்னைப் புரிந்துகொள்ளல் என்பது மெய்ந்நிகழ்ச்சிகளை அறிதலும், இந்த மெய்ந்நிகழ்ச்சிகளின் கருத்துக்களையும் அநுபவத்தால் அறிதலும் ஆகும். ஸாக்ரடீஸ் (Socrates) 'உன்னை அறிந்துகொள்' என்று கூறியதில் உள்ள 'அறிவி'ன் பொருளை இது கொண்டது; 'நாம் நம்மை அறிந்துகொள்ளும்வரையில் நாம் நாமாக இருக்க இயலாது', என்னும் மாக்மர்ரே (Macmurray, 1935) என்பவருடைய கூற்றில் அடங்கிய ஒருவனின் சொந்த இருப்பின் நனவு என்பதின் கருத்தை உடையது.

தன்னைப் புரிந்துகொள்ளுதலும் தன் ஏற்பும்

ஆரோக்கிய முறையில் செல்லும் ஆளுமை வளர்ச்சியுள்ள ஒரு குழந்தை தன் ஏற்பை உள்ளது உள்ளபடி அறியும் மனப்பான்மைகளை முயன்று பெறுகிறான். ஒரு குழந்தையினுடைய தன்னை ஏற்கும் மனப்பான்மைகளுள் பின்வருவன சில ஆகும்: தன் சொந்த மனவெழுச்சிகளுடன் சாதாரணமாக இன்பமாக வாழ அவனால் முடியும். தான் நிறைவு பெறாதவன் என்பது தெளிவானாலும் மதிப்புடைய ஒருவனாகத் தன்னைக் கருதுகிறான். தன் சொந்த உரிமைகள்பற்றி நல்ல மதிப்புடையவன் ஆவன்; அவற்றைப்பெற முன் நிற்பன். முதிர் பருவத்தை அணுகுவதில் தன் இயல்பின் குறைபாடுகளை ஏற்கிறான், ஆனால்; தனக்குள்ள வளங்களைக் கையாளுவதில் தடைபெறும்வண்ணம் பிறர் பழிப்புரை உணர்ச்சியில்லை. தன்னையோ பிறரையோ கடுமையாகக் குறைகூறிக் கொள்வதுமில்லை.

தனக்குள்ள சிந்தனை, உணர்ச்சி, பிறருடன் நட்புத் தொடர்பு கொள்ளல் போன்ற ஆற்றல்களை வேண்டியபோது பயன்படுத்திக்

கொள்கிருன். தன்னை ஏற்பவன் தன் திறமைகளைக் குறைவாக மதிப்பிடுவதில்லை; பெற இயலாததை அடையவும் முயலுவதில்லை, இருக்கின்றதைக் கொண்டு எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு நன்ருக வாழ்கிருனே, அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு வேறு வகையில் இருந்திருந்தாலோ ஒன்று நேர்ந்திருக்கக்கூடும் என்று குறைகூறிக் கொள்ள வேண்டியதில்லை (வென்கார்ட், Wenkart, 1954.)

தன் ஏற்பும், தன்னைப்பற்றிய அறிவும், உதவியுள்ளவும் உதவியற்றவும் வாழ்க்கை நிகழ்ச்சிகளையும் நிபந்தனைகளையும், நேர்மையாகவும் முழுமையாகவும் எதிர்ப்பதைக் கொண்டுள்ளவையாகும். தன் ஏற்பு என்பது வேறு; குறுகிய நோக்கமும் தற்பெருமையும் வேறு; தன் தூய்மை வேறு. (இதை நாம் வற்புறுத்துகிருேம். ஏனெனில், இவ் வினு அடிக்கடி எழுகிறது.) சிலர் தன்-ஏற்பைக் கடைக்கண்ணுல் பார்ப்பர்; தன்னை ஏற்கும் குழந்தை துணிவை இழப்பான் என்றும் தான் நிச்சயமாக வெல்லக்கூடிய குறைபாடுகளை வேண்டா வெறுப்பாக ஏற்பான் என்றும் கொள்வர். தன் ஏற்புக்கு அத்தகைய கருத்து இல்லை.

தன்-ஏற்பும், தன்னைப் புரிந்துகொள்வதும் மிகவும் நெருங்கிய தொடர்பு உடையவை. தன்னை ஏற்பதற்குமுன், வளரும் மனிதன் தன்னை அறிந்துகொள்ளவேண்டும். தன் குறைபாடுகளை ஒப்புக்கொள்வதற்குமுன் அவற்றை அவன் உணர்ந்தாக வேண்டும். வேறு முறையில் கூறினுல், தன்-ஏற்பு உணருதலையும் அறிதலையும் கொண்டது. ஆனுல், குழந்தையின் தன்னை அறிந்துகொள்ளும் ஆற்றல் தன்னை எப்படித்தான் உணருகிருன் என்பதைப் பொறுத்தது; தன்னை அவன் எங்ஙனம் உணருகிருன் என்பது ஓரளவாவது பிறர் அவனை எங்ஙனம் உணருகிருர்கள், எங்ஙனம் தன்னை அவன் காணும்படி ஆதரிக்கிருர்கள் என்பதைப் பொறுத்தது.

தன்-ஏற்பு என்னும் பொதுமைக் கருத்தின்படி ஒரு குழந்தை அவன் சமுதாயத்தில் மிகவும் கூர்மையான அறிவுள்ளவனுகவோ, மந்த மதியுடையவனுகவோ, அல்லது மிகவும் அழகானவனுகவோ, அல்லது மிக அருவருப்பான தோற்றமுள்ளவனுகவோ, மிகவும் உயர்ந்து நல்ல கட்டுள்ளவனுகவோ, அல்லது மிகச் சிறுவனுகவும் இயக்கநயமற்றவனுகவோ இருந்தாலும், தன் ஆற்றல்களை ஆக்கமுறையில் பயன்படுத்திக்கொள்வானுகில், அவன் தன் வளர்ச்சியில் வெற்றியுள்ளவன் ஆவன். இதே கணக்கிலே ஒரு குழந்தை நிறையப் பேறு பெற்றவனுனுலும் குறையப் பேறு பெற்றவனுனுலும், அவன் தன் அறிவு வளம், மனவெழுச்சி வளம் இவற்றைச் சிறிதளவே பயன்படுத்திக் கொண்டால், புற அளவுகோல்களின்படி அவன் நல்ல வெற்றி காண்பவ

ளுக இருந்தாலும், சாதாரணப் 'பொருத்தப்பாட்டு'த் தரங்களின் பெரும்பான்மையைச் சமாளித்தாலுங்கூட, தன் வளர்ச்சியில் தோல்வியுற்றவனே ஆவன்.[1]

தன்-ஏற்பு, தன் குறைகாணல், இணங்கல் (Conformity)

வயதாக ஆக, குறைகூறுதலை ஏற்று நற்பயன் பெறுவதும், தன் குறைவுகளைத் தானே காணலும் தன் ஏற்புமனப்பான்மையின் முக்கிய இயல்பாகும். இதைச் சரியாக வளர்க்க, அவனுடைய ஆற்றல்கள், குற்றங்கள், குறைபாடுகள் இவற்றைப் புறக்கணிக்காமல், நன்கு அறிய உதவும் பிறருடன் அவன் குடும்பத்திலோ, பள்ளியிலோ, வேறு எங்கேயோ இருத்தல் அவசியமானது. தன்-ஏற்புடைய ஒருவன் குறைபாடு கூறுவதைச் சுவைக்கமாட்டான்; ஆனாலும், அவன் குறையற்றவனுகத் தன்னைக் கருதமாட்டான்.

தன்னை ஏற்காதவனைப்போல் சினம், குற்ற உணர்ச்சி, திகைப்பு இவற்றை அடையாமல், அவன் குறைகூறுதலின் பொருளை மதித்து அதற்கு ஏற்ப நடக்க அவனால் இயலும். தொடக்கப் பள்ளி மேல் நிலைகளிலுள்ள குழந்தை அவனுடைய ஆசிரியர் அவனைக் குறைகூறுதல் நியாயமானதா, என்று தீர்மானிக்கவும் அதிலிருந்து பயன்பெறவும் ஆற்றலுடையவன் ஆவன். ஆனல், தன்-ஏற்பு இல்லாத குழந்தை ஆசிரியரின் குறைகூறல் நியாயமாக இருந்தாலும் கவலையும் சினமும் கொள்ளக்கூடும்.

ஆறும் அத்தியாயத்தில் கூறிய டெய்லர், கூம்ஸ் (1952) இவ்விருவர்கள் நடத்திய ஆராய்ச்சியில் கண்டவண்ணம், நல்ல பொருத்தப்பாடுடைய குழந்தைகள் தங்களைப்பற்றிய பல இழிவுரைகளை ஒப்புக்கொண்டனர்; ஆனல், குறைந்த பொருத்தப்பாடுடையவர்கள் இவற்றை ஒப்பவில்லை. எவ்வளவுக்கு எவ்வளவு ஒரு குழந்தையினுடைய பொதுவான தன்னம்பிக்கை அதிகமாக இருக்கிறதோ, அவ்வளவுக்கு அவ்வளவு அவன் தான் ஒரு குறைபாடுள்ள மனிதனே என்பதை ஏற்பவனுக ஆகிறுன். தன்னை ஏற்கும் ஒரு குழந்தை தன்னைத் தாக்கும் ஒவ்வொரு பற்று வெறிக்கும் ஆசைக்கும் தன்னை அடிமையாக்கிக் கொள்ளாமல், தன் சொந்த

[1]ஸோரேன் கீர்க்கெகார்டு (Soren Kierkegaard) 'தன்னிறைவுப் பேறு' (self-realization) என்னும் கருத்தைப் பின்வருமாறு விளக்குகிருர்: வாரிசு (உரிமையாளன்) உலகனைத்தின் கருவூலத்துக்கு மரபுரிமையாளன் ஆனுலும் ஏற்ற வயது வரும்வரை அவன் ஒன்றுமில்லாதவன் தான் என்பது போல், மிகவும் சிறந்த ஆளுமையுடையவன் தன்னைத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொள்ளும் வரையில் ஒன்றுமில்லாதவனே ஆவான்; ஆனல், மிகவும் மோசமான ஆளுமையுடையவனுகக் கருதப்படுபவன் ஒருவன் தன்னைத் தேர்ந்தெடுத்துக் கொண்டவுடன் அனைத்தும் ஆவான்; ஏனெனில், மிகவும் முக்கியமானது யாதெனில், இது அல்லது அது ஆகுவதில் இல்லை; ஆனல், 'தான்' ஆக ஆதல்ஆகும். (இதோ/அதோ (Either/Or) இரண்டாம் மலர்: பிரின்ஸ்டன். பிரின்ஸ்டன் பல்கலைக் கழக அச்சகம். 1949b, பக்கங்கள்: 149-50. வால்டர்லோரி மொழி பெயர்த்தது.)

அக்கறைகளைப் பேணி வளர்க்கும் சுயேச்சையுடையவன் ஆவான். இதை எளிய சொற்கள் மூலம் கூறவேண்டுமானுல், இதன் கருத்தைப் பின்வரும் எடுத்துக்காட்டால் உரைக்கலாம்: குளிரான நாள் ஒன்றில் குழந்தை பள்ளிக்குப் புறம்படும்போது, கம்பளி மேல்சட்டை போடுவது 'பெண்மையைக் (sissy) குறிக்குமென்று அவன் குழுவில் உள்ளோர் நினைக்கக்கூடு மானுலும், அவன் கம்பளிச் சட்டை போட்டுக்கொள்ளத் தயங்க மாட்டான்.

தன்—ஏற்பும் பிறர் ஏற்பும்

தன்பால் நல்ல மனப்பான்மையுள்ளதாக உரிமைகொண் டாடும் ஒருவன் அநேகமாகப் பிறரைப்பற்றியும் நல்ல மனப் பான்மை உடையவனுக இருப்பானே ஒழிய நிந்திக்கும் மனப் பான்மை உடையவனுக இரான். உதாரணம்: மொத்தத்தில் பெருந்தன்மை, நேர்மை, குறைகூறுதலை ஒப்பும் ஆற்றல் இவற்றை உடையவனுக உரிமைகொண்டாடும் ஒருவன் பிறரும் இப் பண் புகளை உடையரென அநேகமாகக் கூறுவன். தன்-ஏற்பு, பிறர்-ஏற்பு இவற்றின் உறவுசார்ந்த முடிவுகள் பெரும்பாலும் குமரப் பருவத்தினர், முதிர்ந்தோர் இவர்கள்பற்றிய ஆராய்ச்சிகளில் இருந்தே கிடைத்தனவாகும்; எனினும், அவை குழந்தை உளவி யலுக்கும் பொருளுடையவை; ஆகவே, அவற்றை இங்குச் சுருக்கமாக விளக்குவோம்.[1]

தன்-ஏற்பு, பிறர்-ஏற்பு இவற்றின் உறவு பல வகைகளில் சொல்லாக்கம் பெற்றுளது. ஃப்ரம் (Fromm) என்பவர், நாம் நம்மை நல்ல முறையில் நேசியாவிடில், பிறரை நேசிக்க இயலாது என் கிருர். கீர்க்கெகார்டு என்பவரோ, பிறரை மதிப்பிடும்போது, ஒருவர் தாம் எத்தகையவர் என்று வெளியிடுகிருர் என்று கூறினர். இதே போக்கில் ஒருவர் தம்மை எங்ஙனம் மதிப்பிடு கிருரோ, அங்ஙனமே பிறரை மதிப்பிடுகிருர் என்று சல்லிவன் (Sullivan) கொள்கிருர். தன்னை வெறுப்பவனைக் கண்டு நாம் அஞ்ச வேண்டும்; ஏனெனில், அவன் பழிக்கு நாம் உள்ளாவோம் என்ற எச்சரிக்கையுடன் தன் குற்றத்துக்கும் பிறர் குற்றத்துக்கும் உள்ள உறவை நீட்சே (Nietzsche) என்பவர் வெளியிடுகிருர்.

ஞானிகளும் ஆராய்ச்சியாளர்களும் தன்-அன்பும் பிறர்-அன்பும் (அங்ஙனமே தன்-வெறுப்பும் பிறர்-வெறுப்பும்) சேர்ந்தே செல்லுகின்றன என்று முடிவு கட்டினுலும், இத்தகைய உறவின் பல அம்சங்கள் ஆழ்ந்து ஆராயப்படவேண்டும். ஒருவன் தன்னைப்

[1] இப் பொருள்பற்றிய நூல்கள்: ட்ரெண்ட் (Trent, 1953), ஷிரர் (1948), ஃபிலிப்ஸ் (Phillips, 1951), ஈஸ்ட்மன் (Eastman, 1956), பர்கர் (Berger, 1952), ஃபே (Fey, 1954, 1955), ஜர்விஸ் (Jervis, 1958).

பற்றிக் கூறுபவற்றை நம்பி ஏற்பது, தன்-ஏற்பு சார்ந்த உளவியல் ஆராய்ச்சிகளில் பொதுவான செயல்முறை ஆகும். ஒருவன் தான் எங்ஙனம் இருக்கிறன் என்பதற்கும் தான் எங்ஙனம் இருக்கவேண்டும் (தன் இலட்சியத்தானுக்கும்) என்பதற்கும் இடையே உள்ள முரண்பாட்டை அளப்பதைக்கொண்டு, தன்-ஏற்காமை மதிப்பிடப்பட்டுளது. (ஜர்விஸ் 1958)

ஆரும் அத்தியாயத்தில் கண்டபடி, ஒருவன் தன்னைப் பற்றியும் பிறர்பால் அவனுக்குள்ள மனப்பான்மைகள்பற்றியும் தரும் விவரம் அவனுடைய கபடமின்மையையும் உண்ணேக்கறிவையும் (insight) பொறுத்ததாகும். இருவரிடமிருந்து கிடைக்கும் ஒரே விடை வெவ்வேறு பொருள்களுடையதாக இருக்கலாம்; தான் பெருந்தன்மையுடையவன், பகைமையோ கவலேயோ இல்லாதவன். அங்ஙனமே, மக்கள் பெரும்பாலும் பெருந்தன்மை உடையவர், பகைமையோ கவலேயோ இல்லாதவர் என்று நிலே நிறுத்தக்கூடும். வேறெருவன்-தனக்குத் தன்னல அம்சம் சற்று உண்டு, தனக்குப் பகைமை உணர்ச்சியும் கவலேயும் உள என்றும் அங்ஙனமே, பல பிறரும் இருக்கிருர்கள் என்றும் சொல்லலாம். மேலாகப் பார்க்குமளவில், முந்தியவன் தன்னே ஏற்கிறன், பிறரையும் ஏற்கிறன் என்று தோன்றலாம்; பிந்தியவன் தன்னே ஏற்பதில்லே, பிறரையும் ஏற்பதில்லே என்றும் தோன்றலாம். ஆனல், பார்வைக்கு ஏற்காதவனுகத் தோன்றுபவன் உண்மையில் ஏற்காதவன் ஆக இருப்பான் என்பதற்கில்லே. தானும் பிறரும் மனிதக் குறைபாடுகளிலிருந்து விடுபட்டவர்கள் எனக் கட்டாயமாக நினேக்கவேண்டியிருப்பவனேவிட, தானும் பிறரும் சுயநலக் கருத்துகளும், பகைமை உணர்ச்சியும், கவலேதரும் சமயங்களும் உள்ளவர்களாக உணர்ந்து ஒப்புக்கொள்ளும் ஒருவன் மனிதப் பண்பை உள்ளதை உள்ளபடி அறிபவன் ஆவன்; பிறர் மனிதப் பண்புக்கு இரக்கம் கொள்பவனுகவும் இருப்பான்.

சாதாரணமாகக் கையாளப்படும் தன்-ஏற்பு பிறர்-ஏற்பு பற்றிய சோதனேகள் தாமாகவே சோதிக்கப்படுபவரின் கபடமின்மையையோ, உண்ணேக்கறிவையும் அளக்காதனபற்றி, இச் சோதனேகள் தரும் முடிவுகள் நேர் மதிப்புடையவையாகச் சொல்ல இயலாது. எனினும், நம்பத்தக்க அளவைகளேக் கையாண்டால் குழந்தை முதிர்பருவத்தை அணுகும்போது, தன்-ஏற்புக்கும் பிறர்-ஏற்புக்கும் இடையேயும், தன்-ஏற்காமைக்கும் பிறர்-ஏற்காமைக்கும் இடையே நெருங்கிய தொடர்பு உள்ளது என்பதைப் பார்ப்போம். (இது இந் நூலாசிரியரின் நம்பிக்கை.) இந்தத் தொடர்பு எளிதில் நன்மையே விளேயும் என்ற மனப்பான்மையின் மேலோ, ஆழமற்ற குறைகாணும் மனப்பான்மையின் மேலோ அமைக்கப்பெற்றது அன்று. இஃது அதிகத் திடமான

ஒன்றில் வேருன்றியது; இது இரக்கம் என்ற சொல்லால் நன்கு வெளியிடப்பெறுகிறது.

இரக்கம்

இந்தப் பகுதி தனியாகக் குழந்தைகளைப்பற்றி விளக்கவில்லை; ஆராய்ச்சியில் அநுபவமுறையில் கண்ட முடிவுகளை ஆதாரமாகக் கொண்டதும் அன்று. ஆனல், நூலாசிரியர் இதைச் சேர்க்க விரும்புகிருர்; ஏனெனில் உளநலம், மனவெழுச்சி முதிர்ச்சி, தன்-ஏற்பு, பிறர்-ஏற்பு இவற்றின் முக்கிய அம்சம் ஆகும் இரக்கம். ஒருவன் இரக்கம் கொள்ளவேண்டுமானல், தன்னல் இயன்ற அளவு அவனுடைய வளங்கள் அனைத்தையும் பயன்படுத்திக் கொள்ளவேண்டும். மனித நிகழ்ச்சிகளுள் புகழத்தக்கவை, இழிவானவை, மேன்மையானவை, நகைச்சுவை உடையவை, வருந்தத்தக்கவை, துன்ப ஊற்றுகள், இன்பவெள்ளங்கள் இவற்றுடன் தோழமை கொள்ளவேண்டும். இதைச் செய்ய, ஒருவன் தன்னிடம் இரக்கம் கொள்ளும் முறையில் தன்னுடைய மனவெழுச்சிகளின் பொருளையும் தரத்தையும் அறிய முயல வேண்டும்.

அடிக்கடி, இரக்கம் என்ருல் இடுக்கணிலையில் இருப்பவன் ஒருவன்பால் காண்பிக்கும் கருணை, வருத்தம் என நினைக்கிருேம். ஆனல், இரக்கம் என்பது கண்ணீர் விடுபவரோடு வருந்துதல் மட்டும் அன்று; மகிழ்வோருடன் மகிழ்வதுமட்டும் அன்று; பெரிய பரப்புடைய மனவெழுச்சிகளுள் எவற்றினுடையவும் கருத்தில் புகக்கூடும் ஆற்றல் ஆகும். சினங்கொண்டவனுக்கு இரக்கங் காட்டுவது என்ருல், நம்முடைய சின ஆற்றலையும் நம்முடைய சினத்திலிருந்து நாம் கற்றுக்கொள்ளக்கூடியதையும்—அதன் போக்கையும் கடுமையையும், வெறுப்பான கசப்பு அத்துடன் அடிக்கடி தோன்றும் பகைமையையும், பழிவாங்கும் இயல்பையும் ஏற்றபடி பயன்படுத்திக் கொள்ளவேண்டும்.

அச்சுறுத்தப் பெற்ற ஒருவனிடம் இரக்கங்கொள்ள, அச்சம் பற்றி நம்முடைய அநுபவங்களைப் பயன்படுத்திக்கொள்ள வேண்டும். இவை நம்முடைய இளங் குழவிப் பருவத்துக்கு எடுத்துச் செல்லுகின்றன; நம் வாணுள் முழுதும் பரவுகின்றன. பயந்தவர்களுடன் இரக்கங்காட்ட, நாம் பின்வருவதைச் சொல்ல விரும்பவேண்டும்: அச்சம் என் குழவிப் பருவத் தோழன் ஆவான்; அதுமுதல் என்னுடைய தோழனுகவே இருக்கிருன். சில சமயங்களில் அது என் பக்கல் இருந்திருக்கிறது; அப்போது அழுதிருக்கிறேன், நடுங்கி இருக்கிறேன்; சில சமயங்களில் அறிவைவிட சினத்தை வெளியிட்டபோது அது இருந்திருக்

கிறது. நான் செய்திருக்கக்கூடியதைச் செய்யாவிடில், அது இருந்திருக்கிறது; அச் சமயங்களில் நான் எனக்குள் பின்வருமாறு சொல்லிக் கொள்வேன்: 'எனக்கு அச்சமில்லை, நான் அதைப் பொருட்படுத்தவில்லை.'

மகிழ்வோருடன் இரக்கங்கொள்வதென்ருல், நாம் மகிழ்வுற்ற அநுபவங்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்ளவேண்டும்-ஏற்பதனுல் விளையும் மகிழ்ச்சி, சாதனையால் ஏற்படும் இன்பம், ஒரு குறைபாட்டை வென்றதனுல் வரும் வெற்றி உணர்ச்சி, நேசிப்பதாலும் நேசிக்கப்படுவதாலும் உண்டாகும் ஆனந்தம் அல்லது நேசிக்கப் பெறப்போவதை எதிர்பார்ப்பதால் நேரும் ஆனந்தம், அன்பை அளிப்பதாலோ பெறுவதாலோ கிடைக்கும் களிப்பு பொங்கி எழுதல். மகிழ்ச்சியுறும் உள்ளார்ந்த ஆற்றல்களின் சிலவற்றையாவது அறிந்திராவிடில், ஒருவன் பிறருடைய மகிழ்ச்சியைப் பாராட்ட யாதொரு அடிப்படையும் இராது. இக் காரணம் பற்றியே, சிலர் துயரத்துக்கு உள்ளானவரிடம் இரக்கம் காட்டுவதைவிட, மகிழ்வோரிடம் இரக்கங்காட்டுவது கடினமெனக் காண்கிருர்கள்.

இங்குக் கூறியுள்ள கருத்துப்படி, இரக்கம் கொள்ளுதல் என்பது உயர்ந்த முதிர்ச்சிநிலை ஒன்றைக் குறிக்கிறது. இதைப் பெற, ஒருவன் தன்னிடம் முதலில் இரக்கங்கொள்ளவேண்டும். கவலையுறுவதாகத் தன்னைக் குறைகூறிக்கொள்ளுதல், அல்லது சினத்துக்குள்ளாதலாலோ, மகிழ்வுறத் தகுதியற்றவன் என்றோ, தன்னைப்பற்றி இழிவாக நினைத்தல் அல்லது பலவீன உணர்ச்சி பற்றியோ, தன் பிரச்சினைகள் அனைத்தையும் தானே சமாளிக்க இயலாமைபற்றியோ தன்னைக் கடிந்துகொள்ளல் போன்ற இவை இருக்கும்வரை, ஒருவன் தன் சொந்தக் குறைபாடுகளில் ஈடுபட்டும், தன் இகழ்ச்சியில் ஆழ்ந்தும் இருப்பானே ஒழியப் பிறர்பால் இரக்கங்கொள்ள அவனுல் இயலாது.

அகந்தைக்கு ஆதரவு

குழந்தையின் தன்மய வளர்ச்சி எப்போதும் மாறிக்கொண்டே வரும் நிகழ்ச்சியானுலும் தங்களைப்பற்றி ஏற்கெனவே அவர்கள் கொண்டுள்ள மனப்பான்மை அல்லது எண்ணங்களுக்கு விரோதமாகத் தோன்றும் நினைவூட்டல்களைக் குழந்தைகள் (முதிர்ந்தோரும்) எதிர்ப்பர். தங்கள் அகந்தையையும், தங்களைப்பற்றித் தாங்கள் கொண்டுள்ள பிம்பத்தையும் (self-picture), இவை பொய்யானவையாகவும் சுமையுள்ளவையாகவும் இருந்தாலும் இவற்றைக் காக்க அடிக்கடி முயலுவர்.

தன்னுள் குற்றம் காணக்கூடிய நிலையை எதிர்த்து நிற்கும் பொருட்டு, ஒருவன் கையாளக்கூடிய முறைகள் ஃப்ராயிடும் அவரைப் பின்பற்றுவோரும் அகம் (ego) என்பதைப் பாது காக்கும் முறைகள் என்று குறிப்பிட்டுள்ளனர். குழந்தையாலோ, முதிர்ந்தோனாலோ கையாளப்பெற்றால், இம் முறைகள் அவனைத் தன் சொந்தப் பிரச்சினையிலிருந்து வேறு வழி செலுத்துவது மல்லாமல் உண்மைப் பிரச்சினைகளிலிருந்து பிறர் கவனத்தையும் திருப்பிவிடுகின்றன. தன்னை அறிதலுக்கு (self-discovery) எதி ரான தற்காப்பு பின்வரும் பல உருவங்களை எடுக்கக்கூடும்: மறுப் பதால் தவிர்த்தல், பிறர்பால் குற்றத்தைத் தள்ளுதல், தன்-நேர்மை மனப்பான்மையை ஏற்றுக்கொள்ளல், குறைபாட்டை நலமாகத் தோன்றும்படி மாற்றல், தான் படிப்பது கேட்பது இவற்றால் தனக்கு ஏற்படும் உட்கருத்தைத் தவிர்க்கும் வழியாகச் செயல் சாராத வாதங்களிலும் அறிவுசார்ந்த இலக்கணங்களிலும் பரந்து புகுதல்.

மனவெழுச்சி, தன்-ஏற்பு, மன நலம்

தன் உள்ளார்ந்த ஆற்றல்களை ஒரு குழந்தைபெற நாம் உதவ முயலும்போது, அவனுடைய உடல் வளர்ச்சி, அறிவு வளர்ச்சி இவற்றை மேம்படச் செய்வதுடன், அவன் மனவெழுச்சி வளர்ச்சியையும் மேம்படச் செய்வது முக்கியம். மனநலம், பெரு மளவு மனவெழுச்சி நலத்தைச் சார்ந்தது. தம் குழந்தைகளின் உடல்நலத்தை மனச்சான்றுக்குக் கட்டுப்பட்ட முறையில் பாது காத்தும், அறிவு வளர்ச்சியில் பணச் செலவைச் சற்றும் பொருட் படுத்தாத பல பெற்றோர்கள் தம் குழந்தையின் மனவெழுச்சி நலத்துக்குக் கவனம் அளிப்பதில்லை என்பது அவப்பேறே. உடல் நலச் சீர்கேட்டின் அறிகுறிகளைக் கண்டவுடன் காலதாமதமின்றிக் குழந்தைகள் சாதாரணமாகக் கவனம் பெறுகின்றனர்; ஆனால், மனவெழுச்சித் துயர அறிகுறிகளைக் குழந்தைகள் வெளியிடும் போது, அவற்றை அடக்கும்படி அடிக்கடி எச்சரிக்கை பெறு கின்றனர். பள்ளியில் உறுப்பு ஒன்று முறிந்த குழந்தை, உணர்ச் சிகள் முறிந்த ஒரு குழந்தையைவிட மிக நிச்சயமாக ஒத்துணர் வுடன் உதவி பெறுவான். பல சமுதாயங்களில் பள்ளிக் கட்டடங் களுக்கும் கல்வி அளவேயான திட்டங்களுக்கும் வரவு-செலவு திட்டத்தில் ஒதுக்கப்படும் தொகை குழந்தைகளின் மனவெழுச்சி நலத்துக்கு ஒதுக்கப்படும் தொகையைவிட மிகமிக அதிகமானது ஆகும்.

இந் நூலாசிரியருக்குத் தெரிந்த ஒரு பள்ளி நிர்வாகக் குழு, புதிய கட்டடம் ஒன்றுக்குப் பல நூறுயிர டாலர்கள் வழங்குமாறு பரிந்துரை செய்தபோது, அப் பள்ளிக் குழந்தைகளின் மனவெழுச்

சிப் பிரச்சினைகளைக் குழந்தைகள் சமாளிக்க உதவிய மட்டு மிஞ்சிய திறமை வாய்ந்த உளவியலறிஞர் ஊதியத்துக்காக ஒதுக்கியிருந்த ஒரு சில்லாயிர டாலர் தொகையை வருடாந்தர வரவு-செலவு திட்டத்திலிருந்து நீக்கிவிட்டது. உளவியலறிஞரை நீக்கியபோது, பள்ளி நிர்வாகக் குழு வகுப்பு ஆசிரியர்கள் குழந்தைகள் பராமரிப்பை மிகவும் ஏற்றமுறையில் நடத்துவதற்காகப் பணம் ஒதுக்கவோ, வேறு வகைகளுக்கு ஏற்பாடு செய்யவோ இல்லை.

இத்தகைய மனப்பான்மைகளின் முடிவுகளில் ஒன்று பின்வருவதாகும். பல பள்ளிகளின் ஆசிரியர்கள் தங்கள் மாணவர்களையோ, தங்களையோ புரிந்துகொள்ளும் முயற்சியில் ஈடுபடுவது அவசியமற்ற ஓர் இன்பப்பொருள் அல்லது ஓர் அதிகப்படி வேலை; தம் வாழ்க்கைத் தொழிலின் இன்றியமையாத அம்சம் அன்று என்பதாம்.

மனவெழுச்சி நலத்தைக் குழந்தைகள் பெறவேண்டுமானால், பெற்றோரும் ஆசிரியரும் குழந்தைகள் தம் மனவெழுச்சிகளை வெளியிடவும், ஆராயவும் இடந்தரவேண்டும். இந்தக்கொள்கை மூலம்தான் குழந்தைகளை நாம் அறிய முடியும்; குழந்தை தன்னை அறிந்து கொள்ள உதவ முடியும்; தன்னை உள்ளது உள்ளபடியே அறியும் முறையில் அவன் தன்னை ஏற்றுக் கொள்ள முடியும். தன் மனவெழுச்சிகளை முக்கியமாகத் தன் சினத்தை வெளியிடுவதில், பள்ளியிலும் வீட்டிலும் சில வரம்புகள் ஏற்படுத்துவது மிகவும் அவசியமே. ஆனால், செயல் சாராது அறிவுசெறிந்த கற்றலையும், வெளித்தோற்ற முறைமைகளுக்கு இணக்கத்தையும் வற்புறுத்தும்போது இத்தகைய வரம்புகளை ஏற்படுத்துவதற்கு வெகு அப்பால் பள்ளிகள் செல்லுகின்றன. குழந்தைகளின் மனவெழுச்சி வளர்ச்சி புறக்கணிக்கப் படுவதோடல்லாமல், அது உண்மையிலே சீர் கெடுகிறது.[1]

குழந்தை சம்பந்தப்பட்ட வரையில் மனவெழுச்சி வெடிப்பு, தன் மட்டில் அதிகப் பொருளுடையது அன்று; ஆனால், கற்றல் ஆதரவுபெறும் சூழலில் உணர்ச்சிகள் காட்டப் பெற்றாலோ, 'விடுதலை பெற்றாலோ' (released) முக்கியமான ஏதோ ஒன்று நடைபெறக்கூடும். தன்னையறிதல் ஊக்குவிக்கப்படும் சூழலில் தன் உணர்ச்சிகளை வெளியிட வாய்ப்பு

[1]தங்கள் அறிவு வளர்ச்சியை முற்றும்பெற உதவுதற்கு அவர்களின் மனவெழுச்சிகளுக்குக் கவனம் அளித்தல்வேண்டும் (வேறு மிக முக்கியமான காரணங்களுக்காக இல்லாவிடினும்). அண்மை நூல்கள் கல்வி அளவேயான ஆற்றல் குறைகள் மனவெழுச்சி இடர்களுடன் நெருங்கிப் பிணைந்திருக்கின்றனவென்று வற்புறுத்துகின்றன. எஃப்ரான் (Ephron) பார்க்க.

இருக்கும் போது, அவற்றை அவன் தெளிவாக அறிய முடிவது மல்லாமல் கண்டிக்கப்படாது தனக்குத் தீவிரமான உணர்ச்சிகள் இருக்கக்கூடும் என்பதையும் காணக்கூடும் (இது சில குழந்தைகளுக்கு வியப்பு ஊட்டும்).

சாதாரண முறையில் பயிற்சிபெற்ற வகுப்பு ஆசிரியர் உளக்குண முறை மருத்துவர் ஆகார்; அங்ஙனம் பாசாங்கு செய்யவும்கூடாது. ஆனல், பள்ளிச் சூழ்நிலை ஆசிரியர் களுக்கு உளக் குணமுறை, உளப் பகுப்புமுறை இவற்றின் அடிப்படையான பொதுமைக் கருத்துகளை ஆராயவும் கையாளவும் வாய்ப்புகள் அளிக்கிறது. ஸ்லாவ்ஸன் (Slavson 1943, 1947), ஹங்க்லி (Hincklay), ஹர்மன் (1951) இவர்கள் விளக்கும் குழு மருத்துவச் செயல்முறை களும், ரோஜர்ஸ் (1942b, 1951), ஆலன் (Allen, 1942) இவர்கள் விளக்கும் மருத்துவத் தொடர்புகளும் ஆசிரியர்களுக்குப் பல உட்கிடைகளை அளிக்கின்றன. ஸ்னிக் (Snygg) என்பவரும் கூம்ஸ் (Combs, 1949) என்ப வரும், கூம்ஸ், ஸ்னிக் இவ்விருவரும் (1959) கல்விக்கு 'தான்' பற்றிய பொதுமைக் கருத்தின் உட்கிடைகளை விவாதித்துள்ளார்கள். பலநூறு ஆசிரியர்களின் ஒத்துழைப் புடன் இந் நூலாசிரியரும் அவர் துணையாளர்களும் குழந் தைகள் மனவெழுச்சிகளை ஆசிரியர்கள் புரிந்துகொள்ள முயலும்போதும், அல்லது தங்கள் மனவெழுச்சிகளைக் குழந்தைகள் புரிந்துகொள்ள உதவும்போதும் ஆசிரியர் களுள் எழுந்து தாங்கள் எதிர்க்கவேண்டிய மனவெழுச்சி வெள்ளங்களை ஆராய்ந்துள்ளார்கள் (ஜெர்ஸில்டு, 1952, 1955; ஜெர்ஸில்டும் ஹெல்பண்டும்-Helfant, 1953). தற் போது நடைபெறும் ஆராய்ச்சி ஒன்றில் நூலாசிரியரும் அலினவும் (Allina, 1959), ஆசிரியர்களின் சொந்த வாழ்க் கைகளிலும் தொழில்களிலும் உளக்குணமுறை, உளப்பகுப்பு முறை இவற்றின் விளைவுகளை, இம் முறைகளுக்குத் தம்மை உட்படுத்திக்கொண்ட நூறு ஆசிரியர்களுக்கு மேற்பட்ட வரிடம் கண்டபடி மதிப்பிட்டு வருகிறார்கள்.

உணர்ச்சியை வெளியிடுவதிலுள்ள சுயேச்சையின் முக்கிய விளைவு ஒன்று குழந்தைகளுள் பலர் தாங்கும் இரகசியத்தின் பளுவிலிருந்து ஓரளவு விடுவிக்கப்படல் ஆகும். பிறரிடமிருந்து தங்கள் மனவெழுச்சி இடர்ப்பாடுகளை மறைத்து வைப்பதற்காகப் போராடும்போது, அவர்கள் தனிமையாக ஒதுக்கப்பட்ட ஓர் உலகில் வசிக்கிறார்கள். உதாரணமாகச் சவத்தைக் கண்டு குழந்தை அஞ்சுகிறன்; ஆனல், ஒரு குற்றமுள்ள இரகசியமாக இந்த அச்சத்தைத் தன் அந்தரங்க உலகில் பதுக்கி வைக்கிறன்,

தன் அச்சத்தைக் கூறச் சுயேச்சை பெறும்போது, ஓரளவு அவன் ஒப்புக்கொள்கிறதுமல்லாமல், பிறர் பரிவுக்கு உள்ளாகிருன். ஒப்புக்கொள்ளுதல் நாணத்தையும் கேலியையும் உண்டாக்காவிடில் அவன் ஓரளவு ஓய்வு பெறக்கூடும்; அதைத் தன்னுள் மறைத்து வைக்கவேண்டுமென்று கடுமையான உணர்ச்சி கொள்ளவேண்டியதுமில்லை. மேலும், தன் உணர்ச்சிகளைப்பற்றி விழிப்புள்ள அன்பாதரவுடைய ஆசிரியர் ஒருவர் முன்னிலையில் வெளியிட ஒரு பாலனுக்குத் தைரியமிருந்தால், பிற குழந்தைகளும், தங்களுக்கும் அத்தகைய தைரியமுளதாக நினைக்கக் கூடும். இது நேரும்போது, இத்தகைய தொந்தரவு தங்களுக்கு மட்டும் உளதன்று என்று அனைவரும் அறிகிருர்கள். இதேமாதிரி தொல்லைகளோ, இன்னும் மோசமான தொல்லைகளோ பிறருக்கும் இருப்பதால் தாங்கள் விந்தையானவர்கள் அல்லர். பிறரும் கவலையுறுகிருர், சினங்கொள்கிருர் என்பதை அறிவதால்மட்டும், அச்சங்களும், கவலைகளும், துயரங்களும் விரட்டப்படுவனவல்ல. உண்மை மிகவும் மாருனது. அச்சுறுத்தப்பட்ட குழந்தை ஒன்று தன் அச்சத்தை வெளியிடும் சுயேச்சையைப் பெற்று, பிறரும் அச்சுறுத்தப்பெறுகிருர் என்றும் கண்டால், பிறரிடமிருந்தும் தன்னிடமிருந்தும் தன்னை அகற்றும் அச்சம், குற்றம் இவற்றின் விஷச் சங்கிலியில் ஒரு கீறுதலாவது உண்டாகிறது.

பகைமைக்கும் அதன் விளைவுகளுக்குங்கூட, இதே சிந்தனைப் போக்கு பொருந்தும். குழந்தைகள் இடங்கொடுக்கும் மனக் கடுப்புகளில் பெரும்பான்மை ஆளிடைச் சூழ்நிலையில் எழுகிறது ; அவற்றை ஆளிடைச் சூழ்நிலையிலேயே வெளிப்படுத்தினுல், அவை ஒழிய வாய்ப்பு உண்டு.

ஒரு குழந்தை தன் உணர்ச்சிகளை நெருங்குவதற்கு அந்த உணர்ச்சிகளை உண்மையில் துய்க்கவேண்டும்; அவற்றைப்பற்றிப் பேசினுல்மட்டும் போதாது. மகிழ்ச்சி, அச்சம், வெறுப்பு இவற்றை அறிவளவில் பேசுதல், ஓர் இறைச்சித் துண்டைச் சுவைத்து மெல்லாமல் அதைப்பற்றிப் பேசுவதுபோல் ஆகும். வெளிப்படையாகத் தங்கள் மீறுகையை ஒத்துக்கொண்டு, மன்னிப்புக் கேட்டும் ஒன்றை ஒளிக்காமல் இருந்தாலும் குழந்தைகள் குற்ற உணர்ச்சி உடையவர்களாக இருத்தலில் (அடிக்கடி முதிர்ந்தோரும் இருத்தல்போல்) இந்த உண்மை முன் நிற்கிறது. தாங்கள் அறிவு அளவில் ஏற்றதையும் சொல் அளவில் வெளியிட்டதையும் ஒத்துக்கொள்ளல் குறிக்கிறது ; ஆனுல், உளவியல் பிரச்சினையையோ, உண்மை மன வெழுச்சிப் பொருளையோ குறிக்கிறதில்லை. ஆகவே, கடவுள் அவனை மன்னித்துவிட்டார் என்றும் ஒரு மனிதனும் தன் குற்றங்களை இனி எடுத்துக் கூறமாட்டான் என்றும் உறுதிமொழி பெற்

றும், ஒரு குழந்தை தொடர்ந்து தீய உணர்ச்சி உடையவனுக இருக்கலாம். உதாரணமாக: ஜானியின் மேஜையிலிருந்து ஜிம்மீ ஒரு காசைத் திருடியதாக ஒப்புக்கொண்டான். பிறகு, ஜானி அவனை மன்னித்துவிட்டான். அவன் ஆசிரியர், பெற்ருேர், மத குரு, இவர்கள் அனைவரும் மன்னித்துவிடுகிருர்கள். ஆனுல், ஜானி இன்னும் குற்ற உணர்ச்சியுடையவனுக இருக்கிருன். மன்னிப்புக் கேட்டால், மன்னிப்புக் கொடை இவை அவனுடைய உண்மைப் பிரச்சினையைத் தொடாததால் அவன் குற்ற உணர்ச்சியுடையவனுகவே இருக்கிருன். அவன் திருடினது உண்மையே, ஆனுல், அவனுடைய உண்மையான தொல்லை அவன் திருடன் என்பது அன்று. ஜானி எப்போதும் பணம் செலவு செய்து வந்தமையால், அவனிடம் பொருமைகொண்டு ஜிம்மி திருடியிருக்கலாம் — ஆனுல் அவன் ஒப்புக்கொண்டது திருட்டு; பொருமை அன்று; திருட்டிலிருந்து மன்னிக்கப்பட்டது அவனைப் பொருமையிலிருந்து விடுவிக்கவில்லை.

அல்லது, காசைத் திருடியது அடுத்த வீட்டிலிருந்த பெரிய பையனுக்குக் கற்கண்டு வாங்கிக் கைக்கூலி கொடுத்து அவன் அன்பைப் பெறுவதற்காக இருக்கலாமென்று வைத்துக் கொள்வோம். ஆகவே, தான் தனிமையாக இருந்தமையால் திருடினுன்; அவன் திருடனுக இருந்தமைபற்றி அன்று. ஆனுல், திருட்டு மறந்த பின்னரும், அவன் மன்னிப்புப் பெற்ற பின்னரும் எப்போதும் போலவே அவன் தனிமையுணர்ச்சி உடையவனுக இருக்கலாம்.

ஒருவேளை, ஜிம்மி இன்னெரு பையனிடம் பால் விளையாட்டில் சிக்கிக் கொண்டிருக்கலாம்; அவன் இவனைக் காட்டிக் கொடுக்கலாம்; அதைத் தடுக்கும் எண்ணங்கொண்டு கற்கண்டு வாங்கி அவனுக்குக் கொடுப்பதற்காகத் திருடி இருக்கலாம். அங்ஙனமாயின், பால் போராட்டம் அவனை அவ்வளவு அச்சுறுத்தித் திருட்டில் சிக்கவைத்தது ஆகும்.

திருட்டு பிறரால் மன்னிக்கப்பட்ட பிறகும் தன் அச்சம், தனிமை, அல்லது பால்சார்ந்த போராட்டம்பற்றிய பிரச்சினையிலிருந்து விடுபடும் வழியை ஜிம்மி காணவில்லை. ஆனுல், பின் வரும் சூழல் ஒன்றை ஏற்படுத்துதல் நலம். தற்காலிகமாகவாவது ஒரு முதிர்ந்தோர் ஜிம்மி தன்னைக் குற்றம் சாட்டிக்கொள்ளும்படி செய்வதில் அக்கறை கொள்ளாது, புதிய வாழ்க்கை ஒன்றைத் தொடங்க வாக்குறுதி அளிக்கக் கேட்காது, அவன் தொல்லைக்கு அழகான சொற்றெடர் ஒன்றை விரும்பாது, ஜிம்மியின் உணர்ச்சி வாழ்க்கையை ஓரளவு நடித்துக் காட்டுவதில் அக்கறை கொண்டால் மிகவும் பயன்பெறலாம். ஜிம்மி தன்னைப்பற்றித் தட்டுத்தடை

யின்றிப் பேசுமாறு அனுமதித்தாலோ, அல்லது ஒவ்வொரு சந்தர்ப்பத்தில் துலங்கி உணர்ச்சிகளை வெளியிடவோ (சும்மா இருக்கவோ) இடமளித்தாலோ, ஜிம்மிக்கு உண்மையில் தொல்லை தருவது யாது என்பதுபற்றிய நுணுக்குச் செய்திகளை ஆசிரியர் பெறுவர். ஜிம்மி தானாகவே, தன் அச்சம், தன் தனிமை, பால் சார்ந்த தன் குற்றம் இவற்றைப்பற்றிய குறிப்புகளை நழுவவிடத் தொடங்குவான். இதிலிருந்தும் இவ்விருவர் பொதுத் தேட்டத்தி லிருந்தும் ஜிம்மியின் போராட்டத்தைத் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்ளக்கூடும்.

இத்தகைய ஆராய்ச்சி பல்கிப் பரவும்; அதன் பல கிளைகள் இந் நூலுக்கு மிகவும் அப்பாற்பட்டவை. ஆகவே, சுருக்கமான சில கூற்றுகளுடன் இப் பொருளை விட்டு அகலுவோம்.

தன் வாழ்க்கையிலும் தன்னைச் சுற்றிய வாழ்க்கையிலும் முக்கியமானதைப் புரிந்துகொள்வதில் வளர்ச்சிபெற ஒரு குழந்தை மிகவும் முக்கியமான (தன்னைக்) கண்டுபிடிப்பதில் ஊக்குவிக்கப் படவேண்டும். தன்னைக் காணவும், தன் வளங்களைக் காணவும், தன்னைப்பற்றிய அறிவில் வளரவும், தான் எட்டிப்பிடிக்கக் கூடி யவை தன்னுடைய ஆற்றல்களின் வரம்புகள் இவற்றைச் சோதிக்கவும், தன் உணர்ச்சிகளைப் பயன்படுத்திக்கொள்ளவும், அவற்றின் மோதலையும் கருத்தையும் எதிர்த்துச் சமாளிக்கவும் வாய்ப்பு அவனுக்கு அவசியம். தன் உணர்ச்சிகளை எதிர்த்துச் சமாளிப்பதற்கு அவற்றைத் துய்ப்பதில் சுயேச்சை தேவை; அவற்றை வெளியிடவும், பிறருக்கில்லாவிடிலும் தனக்காவது வெளியிடவும் சுயேச்சை தேவை.

முதிர்ந்தோரான நாம் குழந்தைகள் தம்மைக் காண உதவ முயலும்போது, நம்முடைய சொந்த வாழ்க்கையில் எழும் பிரச் சினைகளைப் புரிந்துகொள்ள முயலவேண்டும். குழந்தைப் பருவத் தின் பெரிய அக்கறைகள் முதிர் பருவத்திலும் தொடர்கின்றன. ஆகையால் குழவி உலகைப் புக முயலும்போது, நாம் ஓர் அன்னிய உலகில் படையெடுக்கவில்லை. நாம் நம் வீட்டை நாடியே செல்லு கிறோம்.

மேலும் படிக்கத்தக்கவை

மேரி. எம். ஷர்லி என்பவரின் முதல் இரண்டு ஆண்டுகள்: 25 குழவிகள் ஆராய்ச்சி. மலர் 3 ஆளுமையின் தோற்றங்கள். (1933) முந்திய ஆளுமை வளர்ச்சிபற்றி மிகவும் செய்தி தரும், மொறு மொறுப்பான படிக்கக்கூடிய தேர்வாராய்வுகள், ஆளுமைசார்ந்த பொதுக்கொள்கைகள் பற்றிய சிறந்த நூல்கள்

பின்வருவனவாகும்: கார்டன் வில்லார்டு ஆல்போர்ட் (Gordon Willard Allport) என்பவரின் 'ஆளுமை' என்னும் நூலும் கார்ட்னர் மர்ஃபி (Gardner Murphy) என்பவரின் 'ஆளுமை: தொடக்கம், அமைப்பு இவைபற்றிய உயிரியல்சார்ந்த அணுகுதல், (Personality: A Biosocial Approach to Origins, and Structure, 1947)) என்னும் நூலும். டென்னிஸ் (1951), மார்ட்டினும், ஸ்டென்ட்லரும் (1954), ஸீட்மன் (1958) இவர்களால் குறிப்பிடப்பட்டுள்ள நூல்களில் ஆளுமை வளர்ச்சி விவாதிக்கப்பட்டுள்ளது. டயானே ஐந்து குழவிகள்பற்றிய ஆராய்ச்சிகளின் தொகுதியின் (Collected Studies of the Dionne Quintuplets) ஒரு பகுதியில் வில்லியம் ஈ. ப்ளாட்ஸ், டி. ஏ. மில்லிசாம், எம். டப்ளியூ. சார்ல்ஸ் (William E. Blatz, D. A. Millichamp and M. W. Charles, 1937) இவர்கள் டயானே சகோதரிகள் காண்பித்த ஆளுமை வேற்றுமைகள்பற்றி கவர்ச்சிதரும் விளக்கம் ஒன்றை அளிக்கிருர்கள்.

அரும்பொருள்—கலைச்சொற்கள் அகரவரிசை

ஆங்கிலம்—தமிழ்

A

English	Tamil	Pages
Abandonment, fear of ...	கைவிடப்படுதல் காரணமான அச்சம்	53
Abstract thinking ...	அருவ கருத்துநிலைச் சிந்தனை,	207, 210
Academic achievement of gifted children ...	கல்வி அளவேயான சாதனை மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகளின்	240
Acceleration of gifted children ...	விரைவித்தல் ; மீத்திறம் பெற்ற குழந்தைகளை,	250
Acceptance :	ஏற்பு,	
,, indealing with fear ...	அச்சத்தைச் சமாளிப்பதில்,	84
,, of others and self-acceptance	பிறரையும் தன்னையும்	340
Achievement, as related to intelligence ...	சாதனையும் நுண்ணறிவும்	244
Adjustment : ...	பொருத்தப்பாடு:	
,, later, of shy children ...	கூச்சமுள்ள குழந்தைகளின் பிந்திய	321
,, to school, ...	பள்ளிக்கு	78
Adolescence ...	குமரப் பருவம்	10, 20, 163
Adult attitudes toward children's problems ...	முதிர்ந்தோர் மனப்பான்மை குழந்தைகளின் பிரச்சினைகள் பற்றி	344
Affection ...	அன்பு	1, 11, 18
Aggressiveness :	ஆக்கிரமிப்பு:	
,, as stimulus to counter-aggression ...	எதிர் ஆக்கிரமிப்பைத் தூண்டும்	320
,, in children's make believe	குழந்தைகளின் பாசாங்கில்	158, 161
,, to television ...	தொலைக்காட்சிக்கு	301
Amnesia, of early years ...	மறதி நோய், முந்திய பிராயத்தில்	144
Anger: ...	சினம்:	87, 158
,, Component of jealousy ...	,, பொருமையின் பகுதி,	100

D

E

F

I

J

L

N

O

P

Q

R

T

U

V

W

அரும்பொருள்—கலைச்சொற்கள்—அகரவரிசை

தமிழ்—ஆங்கிலம்

அ

உ

எ

ஏ

த

தொ

தோ

ந

நி

நு

பெ

பே

பொ

போ

வினாத் தாள்

சென்னைப் பல்கலைக் கழகம் மூன்றாண்டுப் பட்டப் படிப்பு
பி. ஏ. பட்டத் தேர்வு, செப்டம்பர், 1963

குழந்தை உளவியல்

1. குழந்தைகளுடைய உள நலனில் பெற்றோரின் பங்கு யாது ?

2. சண்டித்தனத்தின் (temper tantrums) இயல்புகள், காரணங்கள், பரிகாரங்கள் இவற்றை விளக்குக.

3. இயக்க வளர்ச்சியின் படிகளை விளக்குக.

4. பல்வேறு விளையாட்டு வகைகளில் அடங்கியுள்ள பொருள்களை விவாதிக்க.

5. பிறந்த குழந்தையினுடைய புலன் துலங்கல்கள், இயக்கத் துலங்கல்கள் இவற்றின் விவரங்களைக் கூறுக.

பிழை திருத்தம்

பக்கம்	வரி	பிழை	திருத்தம்
13	16	Boredum	Boredom
35	37	மட்டும் மல்ல	மட்டுமல்ல
72	7	உள் உறவு	ஆர் உறவு
128	2	Bunei	Binet
,,	8	Cardoue	Cardova
141	10	speach	speech
180	18	புறந்தேற்றத்துலங்கல்	புறத்தேற்றுத்துலங்கல்
185	10	வானொளி	வானொலி
212	38	1941	1945
272	17	borasland	borderland